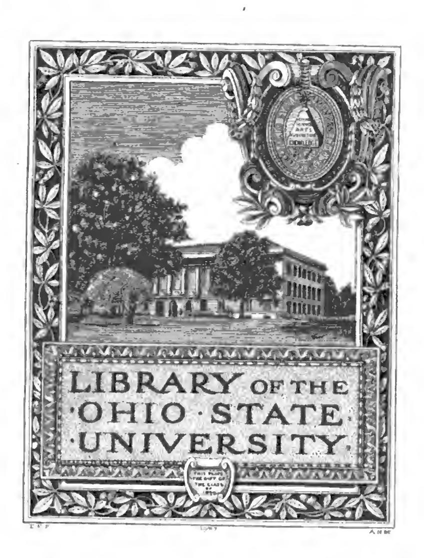
DER SÄEMANN: MONATSSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE REFORM




LIBRARY OF THE
OHIO STATE
UNIVERSITY

DER SÄEMANN

MONATSSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE REFORM

HERAUSGEGEBEN VON DER HAMBURGER LEHRERVEREINIGUNG FÜR DIE PFLEGE DER KÜNSTLERISCHEN BILDUNG



SCHRIFTLEITER
CARL GÖTZE

II. JAHRGANG 1906
MIT 27 ABBILDUNGEN IM TEXT UND AUF 2 TAFELN



DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER IN LEIPZIG

INHALT

UNSERE KUNSTERZIEHUNGSTAGE

Bismarck sagt einmal, daß er nicht immer habe voraussehen können, ob der Weg, den er einschlug, der richtige gewesen sei. Er sei gezwungen gewesen, so zu handeln, als ob er die kommenden Ereignisse und die Wirkung der eigenen Entschlüsse auf sie voraussähe.

Dieses scheinbar voraussetzungslose, aus dem Wesen der Persönlichkeit und ihrer Begabung nach inneren Gesetzen hervordrängende Handeln, mit unbeugsamer Willensenergie aus innerster Überzeugung geformt und vom sicheren Augenmaße für Menschen und Dinge, dem Gefühle für eigene Ehre und Verantwortlichkeit geleitet — wir haben erlebt, was es unserem Volke eingetragen hat.

Wenn wir von Kunsterziehung sprechen, wollen wir uns dessen erinnern.

Denn wir haben jenes Gefühl für die mit der Persönlichkeit gegebenen Werte, den Blick für ihre nie wiederkehrende schöpferische Eigenart, die alles, was als verwandte Triebkraft im Dunkel der Volksseele sich verbirgt, leidenschaftlicher empfindet und für sich und andere in selbstloser Tat ans Licht führt — wir haben es mehr oder minder eingebüßt und müssen es wie ein verlorenes Gut erst wieder erwerben. Wir brauchten sonst nicht von „Kunsterziehung“ zu reden.

Inmitten aller „äußeren“ Kultur, die uns stolz macht, sind wir flacher, unpersönlicher und ausdrucksloser geworden.

Wir werden jenen Grundzug unseres Wesens, den Bismarck und seine Generation vorgelebt, den Goethe und seine Zeit vorgebildet haben, den künstlerischen Kern unserer Natur, dieses unbedingte Vertrauen auf eigene Kräfte, die das Gegebene im Dienste höherer Lebenszwecke zu werten wissen und damit zu rechnen verstehen, für gemeinsame Zwecke vereinigen müssen. Gelingt es nicht, diese in Gesinnung und Geist umgesetzte Gefühls- und Willensenergie, die heute nach hundert Richtungen sinnlos zerstiebt und sich entwertet, für den Aufbau unseres Geisteslebens zu sammeln, so werden wir vergeblich das pflegen, was wir innere Kultur nennen und als die allein dauerhafte Grundlage der Vormachtstellung, die deutschem Wesen in der Welt verheißen ist, erkennen.

Der Ernst unserer Gegenwartslage treibt dazu.

Denn der gewaltige Umschwung, der unser äußeres Leben umgewälzt hat, ergreift nun unser inneres Leben mit der Ursprünglich-

keit eines aufbauenden Lebensprinzips. Ebenso geräuschlos und unabänderlich, wie im äußersten Ringen der Starken mit äußerster Anspannung aller Kräfte das Bestehende emporgekommen ist, so sehen wir zugleich mit dem langsamen Aufschwung der breiten Massen und im Wettstreit der Geschlechter das Ideal des „Menschen“ heraufsteigen, der den freieren und ehrlicheren, aber auch kraftvolleren Kämpfen, denen wir durch die Entfaltung unserer Volkskräfte entgegengeführt werden, angepaßt und gewachsen ist.

Dieses Ideal dem deutschen Volke vor die Seele zu stellen — das ist der Sinn der Kunsterziehungstage.

Ob es der Ausdruck unserer Zeit, ihrer Sehnsucht und ihrer Bedürfnisse ist, das wird es im Kampfe mit den bestehenden Idealen beweisen müssen, mit Idealen, die wie die Stände, denen sie dienen, mehr scheiden als verbinden, mehr Lasten auflegen als Kräfte aufrichten.

Ein gemeinsames Bildungsideal muß alle miteinander wirkenden Kräfte verbinden. Das ist, was uns not tut.

Oder lebt etwa um uns und in uns dies Ideal, das mit starken, zukunftsfrohen Bildungsgedanken die Besten unseres Volkes in seinen Dienst zwingt?

Von der Mehrzahl der Gebildeten dürfen wir ohne Übertreibung sagen, sie besitzen weder Religion noch Philosophie — und auch keine Kunst, trotz allen Besitzes — sie stehen da wie einst beflügelte Wesen, denen man beide Flügel abgeschnitten hat.

Jeder denkende, edelgesinnte Mensch wird hin- und hergeworfen zwischen der Sehnsucht nach einer gestaltenden, leitenden, das Leben verklärenden religiösen Weltanschauung und der Unfähigkeit, sich resolut loszureißen aus tief unbefriedigenden kirchlichen Vorstellungen.

So urteilt einer der besten Kenner unserer Gegenwart und ihrer Grundlagen.

Ist unserem Geschlecht Kunst und Bildung, die beide aus und mit der Religion entspringen, jenes Große, Glückverheißende, was ein Volk aus dem Elend des bloßen Daseins emporreißt? Es wird auch in seiner Bildung nicht auf eigene Füße gestellt sein wollen, weil es Kunst und Religion als eine Gegenwart nicht empfindet. Sie stehen wie eine Vergangenheit neben seinem Leben, wie seine Bildung.

Unser Ideal aber gilt den Mächten, die führend und aufstrebend die Zukunft bestimmen — die Zukunft unserer Volksseele.

Denn nichts Besseres konnte der Name „Kunsterziehung“ uns bedeuten, als jene lebendigen Kräfte, die in der Seele unseres Volkes wirken und weben und Gestalt annehmen in Persönlichkeiten und Werken, die von ihnen zeugen — die Kunst als Inbegriff unseres Lebens, die Erziehung als seine Aufgabe.

Oder wie Stephan Waetzold es auf dem Weimarer Tage aussprach, als er von einer „einsamen Stunde tiefster Erhebung — gestern in dämmernder Abendstunde vor Goethes Gartenhause“ — berichtete: „Mir war, als ob um dieses Haus, um diesen Ort und um diese Räume ein großes Licht schwebte und weit hinausstrahlte von der Stätte, wo einmal Wunderbares durch das Labyrinth seiner Brust gewandelt ist. Ich empfand, daß wir alle die Pflicht haben, dieses Licht zu hüten, diese Flamme zu nähren, diese Fackel weiterzugeben:

Damit das Gute wachse, wirke, fromme,
Damit der Tag dem Edlen endlich komme.“

Der Geist deutscher Erziehung war es, der hier mit dem Geiste deutscher Kunst Zwiesprache gehalten hat. Stephan Waetzold ist dann unter der Last der Arbeit zusammengebrochen und dahingesunken. Jene Pflicht aber und sein Erlebnis ist uns zum Vermächtnis geworden — ein ernstes Symbol unserer Hoffnung und unserer Arbeit.

Unsere Kunsterziehungstage sollten diesen aufbauenden, schaffenden Mächten, die jedes Leben führen und erheben müssen, der Kunst und der Erziehung, eine Stätte bereiten, damit sie, die einander nicht kannten und verstanden, zu gemeinsamer Pflicht sich geistesverwandt vereinen möchten. So ist der Plan entworfen worden.

Was in gemeinsamer Beratung herausgekommen ist, darüber ist in den „Anregungen und Ergebnissen“ berichtet.

Heute können wir die Entwicklung überblicken.

Es ist gekommen, was vorausgesehen wurde: Der Name „Kunsterziehung“ ist zum Schlagwort unserer Tage geworden und trägt den Sinn, den der einzelne ihm gibt. Das ist nicht zu ändern.

Denn es mußte so kommen, daß alle Phrasen, die wie dürres Herbstlaub Wesen und Werk der Kunst und jegliches Bildungsideal mit vergänglicher Farbenpracht umgaukeln, manchen Kopf verwirren und viele Blicke trüben.

Wir haben sie gesehen, jene Schnellfertigen, die geschäftig Zunge und Hände rühren, um mit einer „verbesserten“ Methode, durch eine „neue“ Behandlung einen Geist zu erwecken, der nie zu ihnen gesprochen. Und jene Vorsichtigen, die schon um die Früchte sorgen, wo der Frühling Blüten zeitigt, und die Übelmeinenden, die das Neue angreifen, weil es ihnen nicht paßt.

Ihnen allen darf es gesagt werden: Kunst und Bildung wirken Kultur. Kultur aber ist mehr als Bildung.

Kultur ist ein „innerer Zustand unseres Gemütes, eine Richtung unseres Denkens und Wollens“.

Ihre Anfänge werden in wenigen offenbar, dort, wo der Haß gegen ein Leben ohne Ideen und Zwecke, die es ganz erfüllen können, eine Überlieferung zerbricht, um das Überlieferte neu zu gewinnen durch ein besseres Leben, das aus einem „neuen“ Glauben geführt wird.

Wir alle tragen einen verborgenen Menschen in uns. Aber wer wagt es, ihn hervorzukehren und zur Tat zu führen? Wer vermag es!

Nur starke Persönlichkeiten wagen sich selbst. Wie Schiller einst von sich sprach: Ich werde besser von mir denken lernen und aufhören mich in meiner eigenen Vorstellung zu erniedrigen.

Es sind jene Auserwählten, für die ein Lebender das Wort fand — die ihr gesamtes Tun und Treiben aus einem einzigen höheren Geiste führen, gleich als wenn ein Baumeister und Künstler einen Dom und Palast nicht nach jeweiliger Willkür und schwankender Laune, sondern aus einem klaren und lebendigen Gedanken und Plane untrüglich zu Ende führt — feurige, gewaltige Seelen, die ein mächtiger Durst nach dem Ewigen und Unendlichen verzehrt und ihnen keine Rast noch Wohlsein vergönnt, als bis sie außerhalb der Sitte und Art ihrer Tage und Zeitgenossen ein ewiges Gesetz erkannt, nach welchen sie von Stund an ihr Tun und Hoffen richteten.

Von ihnen schlingen sich die Fäden in das Leben der andern. Volles Leben zeugt Leben. Gleichgesinnte erfassen sich in dem neuen Vertrauen: Auch in dir sind alle Kräfte vereinigt, die in ein freieres höheres Leben führen. Ein ungeheuerer Lebenstrieb ergreift alle, ein strenger, kampfeslustiger, disziplinierter Enthusiasmus, unterschieden von allem, wovon sonst berichtet wird.

So geschah es — und so wird es wieder geschehen. Die Begeisterung siegt immer und notwendig über den, der nicht begeistert ist. In unseren Gefühlen erleben wir Geschichte.

Und der Weg, auf dem neue aufbauende, positive Lebensprinzipien sich durchsetzen? Es ist der Weg jeder Schöpfung — durchs Organische.

Wir fordern daher, daß bei aller Erziehung und allen Bildungsmaßnahmen der Mensch, das Kind zur Geltung komme, daß seine organischen Fähigkeiten, sein Körper, seine Sinne und seine Hand vornehmlich gebildet werden im Umgange mit den Dingen und Menschen, die vermöge ihrer Bildung und ihres Wertes Sinne und Hand und durch beide den Geist zu beschäftigen vermögen, so daß ein bildender Einfluß erfolgt. In dem Maße und in der Art, wie seine organischen Fähigkeiten wachsen, mag er dann seinen Kulturtrieben folgen auf den Bahnen, die seine Begabung ihm weist. Wir wollen ihm helfen, damit er sich einmal selbst helfe, die Kulturgaben, die nur dem reiferen Menschen zugänglich sind, die Familie und Gesellschaft, Staat und Kirche in Wort und Symbol, in Wissenschaft und Kunst, in Bibliothek und Sammlung, in Sitte und Recht bereitstellen — sich zu eigen und zu nutze mache.

Wir wollen die Menschen durch „Tun“ bilden und so die lebendige Kraft wecken und üben.

Wir haben daher auf unseren Kunsterziehungstagen von Sehen und Zeichnen, Handarbeit und Formen, von Bild und Buch, von

Sprechen und Lesen, Singen und Spielen, Turnen und Schwimmen gesprochen — d. h. von Fähigkeiten, die an einen Organismus gebunden, mit der Übung des Organs, dessen Funktion sie ausführen, zur Kraft gebildet werden.

Wie stellt sich die „Schule“ zu dem Menschen, zu dem mit allen Fähigkeiten begabten, entwicklungsfähigen Organismus, der in seiner bildsamen Periode ihr anvertraut wird? Wie beschäftigt sie seine edelsten Organe, Auge, Ohr und Hand? Wie beschäftigt sie die innern Fähigkeiten des Beobachtens, des Einsehens und Urteilens, des Erkennens und Empfindens, des Merkens und Wählens, Kräfte, die an den kompliziertesten Organismus, den die Natur gebildet hat, geknüpft sind und auf deren Übung unsere gesamte Kulturfähigkeit gegründet ist?

Unsere Kräfte dienen dem größern Organismus, dem wir eingegliedert sind, jenem lebendigen wachsenden Gemeinwesen, das unsere Existenz umfaßt und sichert — unserm Volke.

Was hält die Schule von dem Volke und seiner Arbeit? Wie stellt sie sich zu seinem überlieferten „Werk“, das als Äußerung seines „Wirkens“ in unsere Zeit gestellt ist?

Nicht nur in Büchern ruht der Geist eines Volkes, sein Sehnen und seine Ideale, seine Gedanken und seine Geschichte, verkörpert durch die Tat des Genies.

Auch Bild und Bauwerk, Gerät und Werkzeug sind Taten des Geistes und stille Zeugen von Freud und Leid, Mut und Begeisterung.

Was weiß und empfindet die Jugend von dieser ideellen Gemeinsamkeit, damit ihr eigenes Wirken und Gemeinstreben daraus Halt und Richtung gewinne? Wie wertet die Schule alles „Natürliche“?

Und wie verhält sie sich zur Religion, dieser Grundkraft und Herzwurzel unseres Volkes?

Wir werden an dieser Frage nicht vorübergehen wollen, da wir von Kunsterziehung sprechen. Nichts liegt uns ferner.

Aber so bitter wir das Popularisieren der Kunst hassen, so leidenschaftlicher Haß erfüllt uns auch gegen jede Erniedrigung der Religion — aus Religion.

Religiöse Menschen äußern ihr Wesen als künstlerische Natur. Das Höchste und Tiefste zugleich, was ihnen als Siegern im Leben reift, bleibt unaussprechlich, ungesagt, wie der Schmerz, der die Seele trifft, wie das Glück, das zu Herzen geht.

Selig sind, die da Leid tragen und sich aufrichten. Aber was sie ergriffen und erschüttert hat — nur in Gleichnissen und Zeichen offenbart sich das gottselige Geheimnis — ein höherer Blick, ein neues Vertrauen im Klang und Bewegung der Worte — was kümmert es dich!

Die Gefühle für alles Unbegreifliche und Ewige, was durch unser Dasein wirkt mit jenen rätselvollen Kräften, deren Arbeit der Ver-

stand innerhalb seiner Grenzen in Gesetzen und Formeln begreift — jene Gefühle schaffen sich Raum in Bildern und Tönen, in Formen und Farben, die das Leben uns eingibt, mit seinen Maßen und Bewegungen und bilden und gestalten daraus die höhere Welt, worin unser Leben, das jeder Tag mit seinen Forderungen bezwingen will, Wurzeln schlägt und Halt gewinnt. So fühlen wir uns jener Macht verbunden, die unsern Atem gehen heißt, auch wenn der Schlummer den Geist ausspannt, welche die Welt ihren Lauf tun läßt, auch wenn wir vorüber sind.

Wir stehen in der Unendlichkeit und richten uns auf gegen eine freundlichere Ewigkeit, deren heiteres Licht unserem Wege eine trostreiche Zukunft eröffnet.

Alles Rauschen und Weben um unsere Seele, ihr Zittern und Träumen erhellt sich vor einem lichtvollen Horizont, und in gleichförmigem Schwanken und Heben rollen die Wellen aus endlosen Fernen an den festen Strand unsers Daseins und sinken zurück in das Meer, das alle Ströme des Lebens nähren — heute wie vor Jahrtausenden.

Wir sind das Leben, das wir hervorbringen und erfüllen mit den Kräften jener Unendlichkeit — —

Darüber sollen wir Kinder unterrichten in Religionsstunden nach einem Lehrplane? Sind wir Krämer und Händler, die vor dem Tempel ihre Güter ausbreiten? Ist Religion ein Geschäft, das bezahlt wird? Oder stellen wir unsere Jugend nur vor die Schaufenster und sagen: Seht! Das ist der Glaube, hier das Gebet und dort die Sakramente! Seht es und begreift es!

Und dann lassen wir sie schuldig werden! —

Ist hier das Gotteshaus, wo Bild und Klang und gestaltete Räumlichkeit, wo das lebendige Wort und das Symbol der versammelten Gemeinde sagen, was ihr Innerstes bewegt, wohin ihr Herz drängt mit heißen Schlägen?

Oder ist auch hier das religiöse Leben nicht daheim, weil Inneres und Äußeres den Zusammenklang nicht finden können?

Es ist wohl so. Denn wäre es da mit jener Sinnlichkeit und dem Beweise seiner Kraft in aller Kunst — es gäbe keinen Unterricht in der Religion, die alle Herzen bewegt.

Wie dürres Gras auf den winterlichen Gefilden bedeckt alles noch die jungen Keime, die Mutter Erde dem Frühlinge bewahrt.

Wir aber leben in der Sonnenwende! G.

MEHR PLASTIK!

VON LUDWIG VOLKMANN

I.

Wir leben in einem „malerischen Zeitalter", das ist nicht zu bestreiten. Man braucht nur unsere Ausstellungen zu durchfliegen und

die Menge der vielfach vorzüglichen Gemälde mit den wenigen und ach, meist wie dürftigen Skulpturen zu vergleichen, um sich hierüber klar zu werden. Und das Interesse des Publikums geht ganz den gleichen Weg: vor den Bildern bleibt man stehen und versucht doch wenigstens ihnen nahe zu kommen, die Säle der Plastik aber gähnen meist vor Leere und wer sie passieren muß, „schlägt stumm ein Kreuz und flieht davon". Die Tatsache also ist nicht zu leugnen und wir haben uns mit ihr abzufinden. Muß das aber so sein, ist es stets so gewesen, und ist es ein unbedingt gutes Zeichen für das wirkliche Kunstempfinden und Kunstverstehen unserer Zeit? Diese Fragen dürfen wir uns doch wohl vorlegen, und ihre Beantwortung kann uns vielleicht schon etwas näher an das Wesen und die Wirkung der plastischen Kunst, gerade als Gegensatz oder vielmehr notwendige Ergänzung zur Malerei, heranführen.

Muß es so sein, daß nämlich die Freude am Malerischen den plastischen Sinn zurücktreten läßt, ja fast erstickt? Wenn wir in die Geschichte der Kunst blicken, will es zunächst fast so scheinen, wenigstens haben gerade die eigentlichsten Malerstämme keine oder jedenfalls keine bedeutende Plastik hervorgebracht, so die Venezianer, die Spanier, die Holländer des 17. Jahrhunderts. Der künstlerische Sinn, so scheint es, tat sich in dieser einen Richtung genug, und Künstler wie Besteller erschöpften sich darin, ohne nach Anderem Verlangen zu tragen. Sehen wir aber näher zu, so werden wir erkennen, daß hierin doch stets eine gewisse, wenn auch wohl geniale Einseitigkeit liegt, und um uns über diese klar zu werden, müssen wir zunächst den Problemen und Aufgaben der Malerei selbst auf den Grund zu gehen suchen. Was ist, ganz allgemein gesprochen, die Aufgabe des Malers? Doch sicherlich die Wiedergabe räumlicher und körperlicher Erscheinungen in der Fläche mit Hilfe von Pinsel und Farben. Was er auf diese Weise darstellen will, welchen Gegenständen und Erscheinungen er sein spezielles Interesse zuwendet, steht ihm völlig frei, das ist nicht mehr eine grundsätzliche, sondern eine rein persönliche Frage. So ist es denn auch keine Stilfrage, sondern lediglich eine Zeit- oder Geschmacksfrage, ob den einzelnen Maler oder eine ganze Malerschule mehr die klare, greifbare, exakte Form der Dinge interessiert und zur künstlerischen Betonung und Heraushebung reizt, oder aber die Luft, das Licht, die Stimmung, kurz, das was wir heute so gern als das „spezifisch Malerische" bezeichnen — und damit sind wir eben an dem Punkt angelangt, den wir vorerst klären mußten. Dieser Begriff des „spezifisch Malerischen" nämlich ist, sobald er nicht mehr nur der Verständigung dient, sondern zum künstlerischen Gesetz, zum Dogma erhoben wird, wie dies heute fast durchgängig geschieht, eine pure Willkür und Einseitigkeit, ja eine Unwahrheit, ein ödes, irreführendes Schlagwort, und es hat schon die ganze Gedankenlosigkeit der großen Masse dazugehört, daß man sich so lange damit

hat blenden und abspeisen lassen, einer einzigen, gewiß verdienstlichen, aber doch wahrlich nicht allein seligmachenden Kunstrichtung zuliebe. So ist denn, ähnlich wie bei den Venezianern und den Holländern, auch bei uns, vorwiegend unter dem Einfluß der modernen Franzosen, schon in der Malerei selbst das Interesse von der Form hinweggelenkt und einseitig auf die „malerische Stimmung", auf das Licht- und Luftproblem als solches gerichtet, und welche Folge dies für die eigentliche Kunst der Form, für die Plastik, in sich schließen mußte, liegt auf der Hand. Hier nun setzt unsere zweite Frage ein: ist das stets so gewesen? Und die Antwort lautet, wiederum bei einem prüfenden Blick in die Geschichte der Kunst, klar und bedingungslos: nein! In dem großen Hause der Kunst ist für mancherlei Leute Raum, und neben denen, die dem Weben und Flimmern des Lichtes und der Atmosphäre, dem alles umwallenden zarten Medium der Luft liebevoll nachgingen und den wechselnden Schein, die flüchtigste Stimmung auf die Leinwand zu bannen wußten, sind stets solche einhergegangen, die durch die Oberfläche hindurch mit sondernden, tastenden Augen zu den Dingen selbst und ihrer festen, greifbaren Form und deutlichen, räumlichen Begrenzung und Erstreckung drangen, denen dies die Hauptsache war, und die deshalb zur Plastik drängten oder aber auch als Maler eben darin den Schwerpunkt ihrer künstlerischen Tätigkeit suchten, einer Tätigkeit, die darum nicht minder mit bestem Recht den Namen „malerisch" verdient, denn auch sie erreicht mit Hilfe von Pinsel und Farben den vollen räumlichen und körperlichen Eindruck in der Fläche. Wir brauchen nur an die Namen Signorelli, Mantegna und andere in der älteren Kunst, oder an Hans v. Marées und Thoma in neuerer Zeit zu denken, um klarzustellen, wie dies gemeint ist, und selbst bis in die einfarbige Arbeitsweise der Schwarzweißkunst erstreckt sich dieser stete Dualismus — man vergleiche nur einen Dürerschen Holzschnitt in seiner herb und fest modellierenden Weise mit einer von Licht und malerischem Helldunkel durchfluteten Rembrandtschen Radierung. Es ist begreiflich, daß die extremen Parteigänger der beiden Richtungen sich meist schlecht miteinander verstanden; hieß es doch schon von unserem Dürer in Venedig, im Stechen sei er gut, aber malen könne er nicht, und selbst auf einen Michelangelo ist die törichte und gedankenlose Redensart von „gemalter Plastik" angewandt worden. Und damit sind wir ganz von selbst bei der Plastik angelangt, und bei unserer weiteren Frage: ist es ein unbedingt günstiges Zeichen für den Kunstsinn unserer Zeit, daß sie so gar willen- und bedingungslos einer Sonderströmung der Malerei sich hingibt und darüber nicht nur gegen zahlreiche echte und tiefe Äußerungen der Malerkunst, sondern zugleich gegen das gesamte Gebiet der Plastik mehr oder weniger teilnahmslos, ja ungerecht wird? Nach dem Gesagten wird jedermann auch auf diese Frage ein entschiedenes Nein erwarten, und in der Tat halte ich den Mangel an plastischem Sinn

und Verständnis für eines der Hauptübel unserer heutigen durchschnittlichen Kunstbetrachtung insgesamt. Wollen wir also von der bequemen Oberflächlichkeit hinweg zu tieferem Erfassen künstlerischen Wesens und Schaffens hinleiten, so dürfen wir gewiß dabei eine erneute Erziehung zur Plastik als wichtigen Faktor in Rechnung ziehen; nicht nur das Verständnis der plastischen Werke wird damit erschlossen werden, sondern es wird auch die Auffassung vom Begriff des Malerischen dadurch eine wesentliche Vertiefung und Erweiterung erfahren.

Nicht mit Unrecht wohl stellt man heute vielfach nicht die Malerei, sondern die Plastik, die volle körperliche Nachbildung der Dinge, an die Spitze der geschichtlichen Entwicklung der Kunst. Sie ist in der Tat näherliegend und einfacher als die Projektion in die Fläche oder gar die perspektivische Darstellung, die doch schon eine gewisse Abstraktion erfordert, so nett auch die Anekdote von dem Mädchen klingt, das den Schatten des Geliebten an der Mauer nachzeichnete und dadurch zur Erfinderin der Malerkunst wurde. Die Plastik vermöchte jedenfalls weit ehrwürdigeres Zeugnis für ihren Ursprung beizubringen und sich damit als die Urform aller Kunst, als unmittelbarer Ausfluß der göttlichen Schöpferkraft zu erweisen. Im 1. Buch Mose 2, 7 heißt es: „Und Gott der Herr machte den Menschen aus einem Erdenkloß, und er blies ihm ein den lebendigen Odem in seine Nase“ — ein wundervoll anschauliches Bild dafür, wie der Mensch alles Geformte und Formreiche, also auch sich selbst, nicht ohne die persönliche Tätigkeit eines Formenden, eines Bildners vorzustellen vermag, und zugleich ein erster bedeutungsvoller Hinweis auf den vornehmsten und für alle Zeiten wichtigsten Gegenstand aller Plastik, den menschlichen Körper. Und es liegt eine tiefe Logik in dieser Auffassung, die Gott selbst als den ersten Künstler gerade zum Plastiker macht — denn gewiß müssen die Dinge erst vorhanden und geformt sein, bevor ein Malerauge sie ergreifen und in der Fläche darstellen kann. Darum liegt auch der plastische Sinn, so sehr einzelne Völker und Zeiten ihn vergessen oder verleugnen, unverlierbar im menschlichen Wesen begründet, und alle voll entwickelten Kunstperioden lassen ihn kraftvoll in die Erscheinung treten; ja die großen universalen Künstlerpersönlichkeiten hat es von jeher gedrängt, sich nicht nur malerisch, sondern auch, wo der Stoff es verlangte, plastisch auszudrücken, von Lionardo und Michelangelo bis auf Max Klinger und andere moderne Meister.

Wenn wir es nun also unternehmen wollten, unser in einseitiger Richtung befangenes kunstliebendes Publikum auch zur Plastik wieder hinzuführen — und nach dem Gesagten muß dies als eine wichtige Aufgabe für jeden gelten, der eine volle, umfassende künstlerische Kultur unseres Volkes ersehnt — so müßten wir wohl zunächst den Ursachen nachforschen, die uns von der Plastik hinweggeführt und so lange ferngehalten haben. Es wird uns nicht schwer fallen zu

zeigen, daß diese Ursachen, soweit sie begründet waren, heute nicht mehr vorliegen oder doch vorzuliegen brauchen, daß sie aber zu einem großen Teil überhaupt auf oberflächlichen und unkünstlerischen Gesichtspunkten beruhen und in nichts zerfallen, wenn wir sie ernstlich prüfen. — Geht man der Abneigung oder doch Gleichgültigkeit unseres Publikums gegen die Skulptur auf den Grund, so beruht sie meist darauf, daß man plastische Werke langweilig und antikisierend, oder so schrecklich kalt und ernsthaft findet. Da muß denn ohne weiteres zugegeben werden, daß allerdings eine gewisse Richtung der Plastik in unserer noch nicht ganz überwundenen klassizistischen Periode von eigener Schuld nicht freizusprechen ist, was das „Antikisieren" betrifft. Jene äußerliche Nachempfindung antiker Vorbilder nicht einmal der besten Zeit, wie sie durch Canova, Thorwaldsen und andere zur Herrschaft gelangte, war in der Tat in ihrer eklektischen, akademischen, unnatürlichen Art geeignet, wärmer und unmittelbarer empfindende Menschen abzustoßen und der Bildhauerkunst zu entfremden, und es ist nicht zu leugen, daß Nachklänge dieser Manier in der Plastik länger wirksam blieben als in der Malerei, die sich rascher von dem Banne der antikischen Mode zu befreien verstand. Lag also in dieser Hinsicht der Abwendung von der Plastik ein gewisses gesundes Gefühl zugrunde, so muß doch davor gewarnt werden, über das Ziel hinausschießend nun in all und jeder Plastik antikisierende Gelüste zu wittern, weil vielleicht zufällig der Gegenstand eine äußerliche Verwandtschaft mit Motiven aufweist, die auch der Antike nicht fremd waren. Das aber geschieht bei uns nur zu häufig, und gerade hierin liegt eines der unbegründeten Vorurteile gegen die Plastik, die es aufzuklären gilt. Da wird jede nackte Jünglingsgestalt, oft genug gar nicht vom Künstler selbst, sondern von seinen Freunden oder vom Kunsthändler, Amor oder Narziß getauft, jede weibliche Figur Psyche oder Venus, denn das Kind muß doch einen Namen haben, und ohne recht hinzusehen, wird dann der rasche Schluß auf klassizistische Kunstweise gezogen, auch wo er durch die Auffassung im ganzen und die Formenbehandlung im einzelnen durchaus nicht gerechtfertigt ist. Es liegt ja in der Natur der Plastik, daß der Kreis ihrer Gegenstände ein relativ kleiner ist — immer wieder der Mensch und zwar vor allem der nackte Mensch, höchstens noch Tiere, und unter diesen wieder vorzugsweise bestimmte Gattungen, namentlich das Pferd, denn tönerne Fliegenpilze oder gläserne Früchte pflegt man gemeinhin nicht zur Plastik im engeren Sinne zu zählen. Da ist denn der arme Bildhauer in übler Lage. Macht er einen stehenden Mann, so hat er ihn dem Doryphoros oder Apoxyomenos oder Diadumenos nachgebildet, läßt er ihn sitzen, so ist zweifellos der ruhende Hermes oder der Mars Ludovisi sein Vorbild; weibliche Figuren sind dieser oder jener Venus entlehnt, und stellt er gar ein trinkendes Roß dar, so muß es unbedingt von einem antiken Sarkophag gestohlen sein, denn trinkende Pferde in freier

Natur sieht ja der Durchschnittsphilister nicht; also —! Die vorstehenden Fälle sind nicht etwa Phantasie, sondern durchweg wirklich erlebt, und das Schlimme dabei ist, daß die liebenswürdigen Beurteiler dabei über der ganz äußerlichen Ähnlichkeit des Gegenstandes die völlige Verschiedenheit der künstlerischen Ausdrucksweise überhaupt nicht sahen. Nahm man sie dann ernstlich ins Gebet und wünschte an der Hand vergleichender Betrachtung der Photographien des betreffenden antiken und modernen Werkes näheren Aufschluß über die angebliche Nachahmung oder Antikisierung, da waren sie plötzlich verstummt und wußten nichts zu nennen — fingen sie doch in diesem Moment überhaupt erst an, richtig hinzusehen! Ja, daran liegt's: mehr noch als die Malerei mit ihrer unübersehbar reichen Fülle von darstellbaren Gegenständen, an die sich ein oberflächlicher Beschauer klammern kann, fordert die Plastik ein wirkliches Betrachten, ernstes Aufnehmen und liebevolles Sichversenken, und das ist es, wozu die meisten zu oberflächlich und zu faul sind, deshalb wenden sie den plastischen Werken so rasch den Rücken oder tun sie mit dem billigen Schlagwort „klassizistisch“ ab. Und hierin liegt auch der Grund, weshalb man die Plastik so oft „langweilig“ findet — sie erzählt keine Geschichten, wie die Malerei vielfach, sie zeigt uns keine bekannten Landschaften, die wir mit Vergnügen wiedererkennen, kurz sie bietet dem Halbgebildeten nicht die bequeme Eselsbrücke des Stofflichen, sondern will um ihrer selbst willen auf die künstlerischen Eigenschaften des Werkes hin angeschaut sein, und was das ist, wissen die meisten gar nicht einmal. — Andere wieder, die vielleicht künstlerisch genug zu sehen vermögen, um in diese gröbsten Irrtümer nicht zu verfallen, können doch zur Plastik kein rechtes Verhältnis gewinnen, nicht recht warm an ihr werden, weil sie ihnen zu streng, zu ernst, zu kalt erscheint. Ganz gewiß, es liegt ein heiliger und unerbittlicher Ernst in der Arbeit des Bildhauers, der die Form meistert und in organischer, selbstverständlicher Klarheit zur Darstellung bringt. Da gibt es kein Ausweichen oder Vertuschen mit malerischen Mittelchen, über jeden Punkt muß exakte Rechenschaft gegeben werden, soll das Ganze stimmen. Aber ist das nicht gerade ein hohes und glänzendes Lob dieser herrlichen Kunst, und gibt sich nicht jeder eine peinliche Blöße, der darin einen Mangel, ein Hemmnis erblickt? Sollte es da nicht vielmehr am Beschauer selbst liegen, wenn die Werke einer so edlen und reinen Kunstgattung ihm nichts zu sagen vermögen? Sollte er vielleicht gar durch das Betrachten zu vieler Bilder auf unseren Ausstellungen verdorben sein, in denen solch unerbittlicher künstlerischer Ernst fehlt und wohl auch hie und da ein bischen gemogelt wird? Sicher ist es ja leichter, mit Pinsel und Farben eine einigermaßen bestechende Leistung vorzutäuschen, als mit Meißel und Marmor, daher es auch Tausende von malenden Dilettanten gibt, und fast keine bildhauernden. Aber wollen wir denn den Schwindel an Stelle der Wahr-


Jugendlicher Mann.

heit setzen?! Und endlich die „Kälte“ — ist sie nicht meist nur auf die Farblosigkeit gemünzt, wenn man der Sache auf den Grund geht? Dieselben Leute aber, die so über die „Kälte“ der Plastik klagen, haben noch immer ohne jegliche logischen Skrupel auch alle Versuche neuerer Bildhauer, ihre Werke zu tönen oder zu färben, voll Entrüstung „abgelehnt“, wie der schöne Journalistenausdruck lautet. Was also wollen sie eigentlich?

Der Kernpunkt ist, daß die Mehrzahl überhaupt nicht weiß, was sie im plastischen Kunstwerk zu suchen, worauf sie zu achten hat; so tritt man mit ganz unzutreffenden Voraussetzungen an dasselbe heran, und jedem Lehrer ist es bekannt, daß es oft nur an der falschen Fragestellung liegt, wenn man falsche Antworten bekommt. Wollen wir also nach Wegräumung der häufigsten Mißverständnisse und Irrtümer weiter zum Verständnis der Plastik als Kunst hinleiten, so müssen wir versuchen, eben dieses Wesentliche, auf das es ankommt und wonach zu blicken ist, zu erkennen, wie dies an einzelnen charakteristischen Beispielen im folgenden angedeutet werden soll.

Es ist vielleicht etwas in des Meisters eigenem Sinne, wenn ich hierbei in erster Linie von einer Figur ausgehe, an die ich anderwärts schon ähnliche Betrachtungen geknüpft habe, von Adolf Hilde-

brands „Jugendlichem Mann“ in der Berliner Nationalgalerie. Denn diese Figur, die ostentativ keinen Namen trägt, bedeutet gleichsam ein Programm, einen Typus der menschlichen Gestalt in moderner Auffassung, ähnlich wie einst der Kanon des Polyklet in antikem Geiste. In bewußtem Gegensatz zu den oft recht komplizierten und gesuchten Motiven der gleichzeitigen Durchschnittsplastik ist hier zunächst einmal auf die allereinfachste Aufgabe zurückgegriffen: den ruhig dastehenden menschlichen Körper, ohne jegliche Tätigkeit oder Bewegung, ja selbst ohne irgend ein Attribut, an das sich Beziehungen gedanklicher Art anknüpfen ließen. Es ist nichts hineingetragen, was von der reinen Erscheinung ablenken könnte, und so stellt die Figur in gewisser Weise die „Plastik an sich“ dar, wodurch sie eben zur Verständigung über das Wesen dieser Kunst so hervorragend geeignet ist. Man denke ja nicht, daß diese einfachste Aufgabe nun auch die leichteste ist; keineswegs, denn gerade in der Einfachheit und Ruhe liegt die strengste Erziehung zu absoluter künstlerischer Wahrhaftigkeit und Sachlichkeit, während eine lebhafte Bewegung, ein sprechendes Motiv weit eher eine Flüchtigkeit oder Mangelhaftigkeit in der eigentlichen Gestaltung vertuschen hilft. Die Figur muß vor allen Dingen wirklich stehen, fest, sicher und in sich beruhigt, und daß dies durchaus keine leichte Aufgabe ist, mag aus folgenden Worten Max Klingers hervorgehen: „Die sichere Aufstellung einer schlanken und schweren Masse auf doppelten, je dreifach flexiblen Grundlagen wäre für die Mechanik ein schwieriges Problem. Dasselbe wird bei unserem Körper noch erschwert durch den hochgelegenen Schwerpunkt der getragenen Masse und dessen in ziemlichem Spielraum sehr erleichterte Verlegbarkeit.“ Dieses Problem ist es, das sich auch Hildebrand im Jugendlichen Mann in erster Linie gestellt hat, und aus unserer Abbildung geht wohl unmittelbar hervor, wie glänzend er es löste. Mit einer Ruhe, Sicherheit und in einem selbstverständlichen, wohltuenden Gleichgewicht steht dieser Körper vor uns, wie es überzeugender nicht zum Ausdruck gelangen könnte. Wie fest ruhen die Füße mit den feingegliederten Zehen auf dem Boden, wie sicher tragen die leicht gespreizten schlanken Beine das Becken, wie ruht auf dem Becken der Rumpf, auf dem Rumpf der Hals, auf dem Hals der Kopf; und wie bringt dabei der herabhängende Arm eine lässige Ruhe, der in die Hüfte gestützte wiederum das sichere Gleichgewicht der Kräfte zum Ausdruck. Man pflegt auf alles dies gar nicht zu achten, eben weil es so einfach und selbstverständlich wirkt; hat man es aber einmal erfaßt und begriffen, so wird man alsbald sehen, wie vielen neueren Skulpturen schon diese allerersten und einfachsten Grundbedingungen fehlen, und wie die Künstler oft nicht einmal ihre Figuren richtig auf die Beine zu stellen vermochten, so daß sie geradezu umfallen. — Und in der Einzelbehandlung der Formen nun dieselbe großzügige Einfachheit und Klarheit, dieselbe Erfassung des Wichtigen und Organischen.

Man weiß, daß der Künstler einen wohlgebauten jungen Mann lange in seinem Atelier hat frei umhergehen lassen, als ihn diese Arbeit beschäftigte, und daß er sich auf solche Weise eine innere Beherrschung des menschlichen Körpers und seiner Funktionen verschaffte, die durch das bloße Modellstudium für den Einzelfall niemals erreicht wird. So sind denn in der Figur nicht die zufälligen Formen eines bestimmten Menschen peinlich und sklavisch bis in alle Einzelheiten wiedergegeben, sondern das Große und Wesentliche ist, unter Weglassung des unwichtigen oder störenden Details, betont und hervorgehoben; man beachte, wie die großen, klaren, deutlichen Flächen der Brust und des Rumpfes zur Geltung kommen, wie der Bau des Kopfes schlicht und sprechend zur Anschauung gelangt, wie die wichtige tragende Funktion der Schlüsselbeine verdeutlicht ist und wie das Ganze an den Angelpunkten der Konstruktion, den Gelenken, bei aller Ruhe beweglich und gegliedert erscheint, überaus klar namentlich an den Kniegelenken und Knöcheln, wo sich die ganze Beweglichkeit und Elastizität der Beine gleichsam konzentriert ausspricht, während die glatten Massen der Ober- und Unterschenkel ziemlich summarisch behandelt sind, und doch, besonders an den Schienbeinen, das stützende Knochengerüst sehr wohl durchfühlen lassen. So besitzt die Gestalt, obwohl weit entfernt von direkter Naturabschrift, doch eine überzeugende innere Wahrheit und Lebensfähigkeit, und trotz aller äußeren Ruhe erscheint sie von latenter Bewegung ganz erfüllt. Zwar schreitet sie nicht, doch glaubt man ihr, daß sie schreiten *könne*, zwar greift die herabhängende Hand nicht, doch glaubt man ihr, daß sie greifen *könne*. Man kann wohl sagen, daß dieses Werk geradezu ein *Kommentar* über den organischen, plastischen Bau des menschlichen Körpers genannt werden darf, und daß jemand, der es mit rechten Augen in sich aufgenommen hat, einen *Gewinn* für seine eigene Auffassung vom Körper davon empfängt. Es liegt darin eine Bereicherung unseres Vorstellungsbesitzes, wie sie nur der echte und große Künstler, und in dieser besonderen Weise nur der Plastiker geben kann. — Auf *solche* Fragen und Gesichtspunkte hin also sehe man sich ein plastisches Werk an, und man wird gestehen müssen, daß diese Probleme allein schon im tiefsten künstlerischen Sinne „interessant" sind, und daß ihre Lösung genügt, um ein Werk nicht „langweilig" zu finden, auch wenn es „nur" einen — jugendlichen Mann darstellt, und nicht einen Neger, der mit einem Löwen ringt, einen Gorilla, der ein Mädchen raubt, einen Schiffer, der eine schöne Ertrunkene in pikantem Badekostüm trägt, oder das Schicksal, das zwei Menschen an den Haaren einherschleift. Leider aber ist es, wie bereits erwähnt, auch in der Plastik meist im besten Falle das gegenständliche Interesse, wonach das große Publikum fragt, und an solch gegenständlichem Interesse an Stelle des künstlerischen krankt auch die gesamte sogenannte Förderung der Plastik in unserer Reichshauptstadt. Es darf daher bei dieser Gelegenheit betont werden,

daß unser Ruf „Mehr Plastik!" nicht lediglich quantitativ im Sinne von Siegesalleen und Jagdgruppen gemeint ist, sondern jene tiefere und ernstere Auffassung vom Wesen der Plastik als Kunst zum Ziele hat, die wir hier anzudeuten versuchten. (Fortsetzung folgt.)

DIE RELIGION DES KINDES

GEDANKEN, ERINNERUNGEN, TATSACHEN

VON KARL RÖTTGER-GERRESHEIM

Dr. Kalthoff beschließt seinen Aufsatz „Religionsunterricht" in Heft 7 im I. Jahrg. dieser Zeitschrift mit Worten der Genugtuung über den Schritt der Bremer Lehrer, die den Ruf nach Entfernung des Religionsunterrichts aus den Volksschulen erhoben. „Religion, als ein inneres Erlebnis, kann nicht gelehrt, nicht unterrichtet werden." Nein, das kann sie nicht, und wer es doch behauptet, wird ihr innerstes Wesen wohl nie recht erfahren haben. Indessen — man vergesse nicht, daß seit noch gar nicht langer Zeit die Einführung der Kunst in die Schulen gefordert wird — und die ist doch gewiß auch nicht zu lehren oder zu unterrichten. Hätte Kalthoff und hätten die Bremer Lehrer gesagt: Die Religion soll nicht mehr unterrichtet werden — so wäre ich ganz mit ihnen einig. Sie hätten damit den Hauptmangel unserer Schulen gleich mit gekennzeichnet: Den nämlich, daß sie nur Unterrichtsanstalten seien. Aber darum muß die Religion aus den Schulen heraus? Ich vermag das nicht einzusehen. Was sollte denn die Schule eigentlich sein? Das Institut, in dem das Kind die Bestätigung, Erhebung und Verschönerung seines Daseins erfährt — eine Anstalt des Lebens und eines schönen Lebens. Wenn das Kind daheim und in seinem Milieu die Wunder des Lebens, seine Tröstungen und seine Größe nicht erfährt — so soll es das alles in der Schule erfahren.

Überhaupt: wozu etwas der Schule fernhalten, was dem Leben und gerade dem Kindesleben innewohnt? Damit man aber erfahre, was Religion im Kindesleben sei und bedeute, gilt es zunächst, die Kindesforschung auch auf die Religion auszudehnen. Kindesforschung bitte nicht rein im „wissenschaftlichen" Sinne, etwa einer experimentierenden Psychologie verstanden, sondern als genaue Beobachtung des Kindeslebens durch Kinderfreunde und geborene Erzieher. Aus diesem Gedanken heraus ist die Umfrage entstanden, die ich kürzlich an Pädagogen, Theologen und Künstler erließ, und die den Zweck hat, Tatsachenmaterial zu sammeln über — „die Religion des Kindes". — Keine noch so klare, logische Abhandlung und Beweisführung wird unsere Reaktionäre und Dogmatiker in betreff des Religionsunterrichts und seiner Reformierung mürbe machen — man versuche es mit Tatsachen. Man beweise immer wieder durch Tatsachen aus dem Leben, daß das Kind nie die Religion des Erwachsenen hat, welche es auch sei.

Man denke auch nicht, daß aus liberaler oder radikaler Theologie oder aus der modernen Weltanschauung etwas für Kinder geeignet ist. Es ist hier nicht der Ort, Religion und Weltanschauung gegeneinander abzugrenzen, den Unterschied zwischen beiden darzutun. Ich habe das im Protestantenblatt*) getan und verweise auf das dort Gesagte. Kurz und allgemein will ich nur dies sagen: Weltanschauung — wie man sie heute versteht — setzt Wissen voraus und bedeutet eine hohe Bildung; Religion aber ist eine Kraft im Menschen, die an ein bestimmtes Wissen und an ein bestimmtes Maß von Wissen nicht gebunden ist; sie ist das Gefühl, in dem der Mensch lebt. Ich habe Menschen kennen gelernt, von denen ich gleich bei näherer Berührung das Gefühl hatte: sie sind — fromm —, obwohl ich nie nach ihrem — Glauben fragte. Ich möchte hier mit dem Ausdruck „fromm" ein bestimmtes Wesen des Menschen, eine bestimmte Art zu leben, zu handeln und zu reden zum Ausdruck bringen. Ich weiß nicht, ob ich mich klar ausdrücke. Wer aber R. M. Rilkes „Geschichten vom lieben Gott" (Inselverlag) zur Hand nehmen sollte, wird diese Frömmigkeit, die ich meine, in ganz einzigartig erzählten Geschichten leuchten sehen. — Aber es ist wahr, dies Frommsein ist nicht zu lehren; der Mensch hat es — oder nicht; und ich glaube, es ist niemand, der weiß, wie es entsteht. Religion ist im Leben immanent, unbekümmert um Gewalthaber, Priester und Atheisten. Sie ist auch im Leben des Kindes. Wie jede Zeit, jede Nation in ihrer Weise, d. h. auf Grund ihres Lebens das Religionsproblem deutete und Religion zum Ausdruck brachte, so auch die Kinder. Und da das Menschtum vorderhand noch am reinsten im Kindertum vor mir steht, so finde ich es ungeheuerlich, eine gewordene Religion der Erwachsenen dem werdenden Wesen, dem Kinde aufzubürden. Man hat in letzter Zeit betont (ich selbst habe es mehrfach in Aufsätzen getan), daß das Leben des Kindes Selbstzweck sei — nicht eine Vorbereitung auf das Leben des Erwachsenen hin. Nun, nirgends ist es dringender, diesem Satze gemäß zu handeln, als in religiöser Hinsicht. „Das Kind will zu allem selbst bauen, es ist Gottsucher auf eigener Faust", so ähnlich schrieb mir Ewald Haufe unlängst in einem Briefe; und das ist ein wahres Wort. — Bis hierher scheine ich Kalthoffs Ausführungen nur zu bestätigen. Und doch kann, meine ich, der Religion auch in der Schule gedient werden: der Religion des Kindes versteht sich. Dadurch, daß man Religion zeigt: aus sich selbst, aus menschlichen Werken. In vieler Kunst liegt sie beschlossen; Werke von Angelus Silesius, Novalis, Mörike, Gerok, Rosegger u. v. a., Stücke aus Goethe, aus des Knaben Wunderhorn spiegeln sie. Daß sie im heutigen Religionsunterricht ganz fehlen, kennzeichnet das „Fach" zur Genüge. Die Grundlage des Verständnisses solcher Werke aber ist wiederum das Leben. Geht man aber dem Kinderleben auf

*) In dem Aufsatze: „Religion und Weltanschauung" und in einer Arbeit über Bruno Wille.

den Grund, so wird man erkennen, daß auch dort das — „Wesen der Religion“ mächtig ist: die Sehnsucht, die Liebe, der Glaube. Auf denn, Pädagogen, entdeckt mir die Religion des Kindes — entdeckt das tiefste Wesen der Seele des Kindes.

* * *

In meiner Umfrage weise ich darauf hin, daß vielleicht die Mitteilung von Erinnerungen Erwachsener an ihre Kindheit für dieses Problem der Religion des Kindes von Bedeutung sei. Nachdenksame Kinder nehmen zu allen Fragen des Lebens in ihrem Herzen Stellung. Als ich als junger Lehrer den 6—7jährigen Kindern einer Dorfschule vom lieben Gott und den Engeln erzählte (nach einem Präparationsbuche), rief mir ein kleiner Junge ostentativ zu: Du lügst! Ich gestatte den Kindern solche spontane Äußerungen und Zurufe im Unterricht. So konnte es denn kommen, daß noch vor gar nicht langer Zeit ein Kind bei der Erzählung der Hochzeit von Kana plötzlich dazwischen rief: Da hat er wohl Himbeersaft rin getan. — Ich will hier nicht die Unmöglichkeit der Wunder beweisen. Viele Leute, auch viele Gebildete und Gelehrte, glauben daran. Ich sage nur, daß sie dem Kinde nicht gemäß sind und für seine Religion nichts bedeuten. Der Wirklichkeitssinn des Kindes ist zu stark; es kann einfach etwas nicht glauben, das es nicht erfahren kann.*) Und da ich gerade von der Hochzeit in Kana sprach, will ich noch ein kleines Erlebnis aus meiner Kindheit mitteilen. Ich war neun Jahre alt und unser Lehrer erzählte und erklärte diese Geschichte. Ich hörte genau zu; da fuhr mir mit einem Male, plötzlich, bei dem Wunder, der Gedanke durch den Kopf: ist das wahr? Ich fühle heute noch, daß mich die Geschichte quälte, wagte aber nicht, sie dem Lehrer vorzulegen. In der Pause blieb ich in der Klasse und dachte: jetzt frage ich. Dann aber brachte ich's doch nicht über das Herz und schlich hinaus. Noch ein paar Beispiele über die Unsinnigkeit dogmatisch-religiöser Erziehung: Als Sechsjähriger log ich meiner Schwester etwas vor; die Lüge kam an den Tag und die Schwester rief mir zu: Nun kommst du in die Hölle — nicht wahr, Mutter, jetzt kommt er in die Hölle — so daß die Furcht vor diesem „Orte der Qual“ mich lange beherrschte. Die Kirche verursachte mir immer ein unbehagliches Gefühl — sobald die Dämmerung kam, konnte ich das Gebäude selbst von außen nur mit Grauen betrachten. An einem Sonntagmorgen hatte ich mit einigen Schulkameraden ein Spiel auf der Wiese oder im Walde vor. Da, als ich gerade von Hause fort wollte, kommandierte der Vater: „Zur Kirche!“ Weinen, Bitten, selbst die Einsprache der Mutter war nutzlos; ich mußte mit. Es hat auch dementsprechend geholfen. Heute noch, da ich über meine Sturm- und Drangjahre schon hinweg bin, da ich ganz

*) Auch von Wundern im Märchen weiß es, daß sie heute in unserem Leben nicht geschehen.

gern eine gehaltvolle Predigt mir anhöre, tut mir jener verlorene Sonntagmorgen leid, der noch so lebendig vor mir steht, als sei es gestern gewesen.

So weit vom Wunder. Mit dem Beten ist es ähnlich. Ohne Jesu Wort: „Gott ist ein Geist und die ihn anbeten, sollen ihn im Geiste und in der Wahrheit anbeten", zu kennen, will das Kind nach diesem Worte handeln. Wenn ich bei Tisch laut beten mußte, war mir das eine Qual, dagegen empfand ich das Aufsagen von Gebeten in der Schule nicht so. Stunden unendlicher Qual waren mir auch die Konfirmation und was damit zusammenhängt: die öffentliche Religionsprüfung in der Kirche, der Beichtakt und dann das Bekenntnisablegen vor gefüllter Kirche bei der Konfirmation. Damals quälten mich bei alledem nur dunkle Gefühle der Scham, des Widerwillens, als ich aber als Mann Gottfried Kellers „Grünen Heinrich" las, wachten sie alle wieder auf und klärten sich zum Bewußtsein von der vergewaltigten Kindesnatur. Nicht zum geringen Teil liebe ich Kellers wunderbares Buch deswegen, weil es so ruhig und wahrhaftig über die Kindheit und gerade über die irregeleitete Religion der Kindheit berichtet. Was der grüne Heinrich erlebte, das haben wir alle mehr oder minder erlebt oder gelitten.

* * *

Jedes Kind bringt — wie jeder Erwachsene — eine besondere Nuance in seine Religion. Denn jedes Kind lebt in seiner Weise, in seinem Gefühl. Überlassen wir dem Leben die Bildung dieser Religion — oder mit anderen Worten: dem Kinde, das, wie Haufe sagte, zu allem selbst bauen will. Das Leben ist groß und gewaltig, ist streng und hart — und es wird dem Kinde schon ein Schicksal und einen Gott geben. Aber zum Leben des Kindes soll nun einmal auch die Schule gehören und darum, ich wiederhole es, kann in der Schule die Religion nicht umgangen werden. Nicht Religionsunterricht brauchen wir (vor allem keine Lehrziele und Pensen für Religion), sondern Stunden der Schönheit und leisen Melodien vom Geheimnis des Lebens. Man überlasse dem Kinde getrost das „Leben Jesu" zum Lesen — ohne Interpretation. Wie ein Weiser wird es Wahrheit und Dichtung voneinander scheiden, Lebendiges und Totes. Man gebe ihm — ohne „Behandlung" — Stücke aus den Werken der obengenannten religiösen Männer. Man verbinde die Musik mit der Religion, denn die Musik ist die frömmste aller Künste. Das alles soll nicht „Bildung zur Religion" sein, es soll nur wie eine leise Melodie das Geheimnis des Kindeslebens und des Kindes Gottsuchen begleiten und vielleicht einmal mit ihm eins werden. Dann wird es, wie Rilke so schön sagt, nicht Gott suchen, sondern „seine Spuren im Leben entdecken" und damit glücklich sein; aus dem Leben wird es ein Wissen von Größe, von manchem Schönen sich retten und wird fühlen, „daß hinterm Leben Stern bei Sternen steht".

SCHULE UND KUNST IN AMERIKA

VON LUDWIG PALLAT-HALENSEE

III.

Zunächst will ich kurz den Einfluß schildern, den die in den vorigen Aufsätzen*) angedeuteten Bestrebungen auf das Zeichnen und Malen nach der Natur ausüben. In den Lehrplänen wird dieses Gebiet gewöhnlich in Object Drawing (Geräte- und Gefäßezeichnen), Nature Study (Pflanzenzeichnen), Life Drawing (Zeichnen nach lebenden Tieren im Freien oder in der Klasse), und Pose Drawing (Figurenzeichnen nach Modell stehenden Schülern) geschieden. In der Ausstellung zu St. Louis waren gelegentlich die Arbeiten auch nach der Technik gesondert (Pencil Work, Color Work, Pen and Ink Work). Auf die Behandlung dieser verschiedenen Stoffgebiete und Techniken näher einzugehen würde hier zu weit führen. Um nur das Bemerkenswerteste hervorzuheben, so war interessant zu sehen, daß die perspektivischen Übungen abweichend von unseren Lehrplänen schon sehr früh, in manchen Schulen schon im 1. Schuljahr, einsetzen. Für den Beginn werden runde Formen, wie Eimer, runde Schachteln, Becher usw. bevorzugt. Auch das Zeichnen und Malen nach der lebendigen Natur, z. B. nach Blättern, Blüten, Früchten, lebenden Tieren und Schülern, die als Modell dienen, wird sehr zeitig, vielfach bereits im 1. Schuljahr, aufgenommen. Die Gegenstände werden meist im Umrisse wiedergegeben, zuweilen aber auch durch Mass Drawing, d. i. Zeichnen der Masse (Silhouette) eines Gegenstandes ohne vorheriges Umrißzeichnen. Aus diesem Mass Drawing entwickelt sich an manchen Schulen in den oberen Klassen der Volksschule und in der High School ein rein impressionistisches Tonwertzeichnen, wobei streng darauf gesehen wird, daß die Schüler nicht die Form des wiederzugebenden Gegenstandes mit Linien umreißen.

Wie in der hohen Kunst der Neuzeit neben dem Impressionismus der Plakatstil, so steht in der amerikanischen Schule neben dem Tonwertstudium ohne Umriß das Ausfüllen von Umrissen mit einfachen schwarz-weißen oder farbigen Tönen. Man geht bei diesem dekorativen Zeichnen und Malen entweder so vor, daß man die Tonwerte oder Farben des Vorbildes auf einige wenige Haupttöne (-farben), z. B. zwei Töne (Farben) für die Ober- und Unterseiten umgeschlagener Naturblätter und einen Ton für den Hintergrund, reduziert, oder daß man vorher bestimmte, nach Wert und Intensität abgestufte Skalen von Tönen oder Farben ohne Berücksichtigung des Vorbildes auf die Umrißzeichnung anwendet. Über die Art und Weise, wie diese Skalen hergestellt werden, kann man sich in dem genannten Buche von E. A. Batchelder: The Principles of Design, und in dem School Arts Book

*) s. Jahrgang I. S. 357. 397

unterrichten. Fertige Farbenskalen (color plates oder standard color charts) sind von der Colorgraph Company in Boston und von der Prang Educational Company ebenda zu beziehen. Die letztgenannte Firma hat auch kolorierte Papiere und Täfelchen herausgegeben, die zum Zusammenstellen von Farben in den Schulen benutzt werden.

Um harmonische Wirkungen zu erzielen, achtet man ferner darauf, daß innerhalb des gegebenen Rahmens die verschiedenen Tonwerte oder Farben sich das Gleichgewicht halten. Auch hier tritt vielfach der Einfluß der obengenannten Theoretiker zutage. Daneben wirkt stark das Vorbild der japanischen Kunst. Es zeigt sich namentlich bei der Darstellung von Pflanzen. Die Art, wie der Ausschnitt aus der Natur gewählt, wie die Tonwerte vereinfacht und die Massen verteilt und rhythmisch gegliedert werden, ist durch und durch japanisch und berührt sich infolgedessen eng mit dem modernen Plakatstil.

In St. Louis und in den Schulen der anderen von mir besuchten Städte bewiesen viele wohlgelungene Schülerarbeiten, daß das ins Dekorative gehende Zeichnen und Malen von großem geschmackbildenden Werte ist. Aber dieser Nutzen wird auf der anderen Seite durch erhebliche Mängel wieder ausgeglichen, wenn nicht gar überwogen. Fast überall, wo man hinsah, ließen die Zeichnungen und Malereien Formverständnis und Formgefühl vermissen. Die Schüler waren weder zum guten Beobachten angehalten, noch waren sie, wie gelegentlich angestellte Versuche zeigten, imstande, den studierten Gegenstand aus dem Gedächtnisse wiederzugeben.

Man spricht und schreibt drüben viel vom individuellen und selbständigen Ausdrucksvermögen, das im Kinde erhalten und entwickelt werden müsse. In den ersten Schuljahren wird auch in der Praxis nach diesem Gebote gehandelt. Die Leistungen der acht- bis zehnjährigen Schüler machen darum im allgemeinen einen recht erfreulichen Eindruck. In den folgenden Jahren aber, in denen das Kind das naive Zutrauen zu sich selbst verliert, tritt fast überall ein Stillstand, vielfach sogar ein Rückschritt ein. Die Kinder zeichnen entweder weiter darauf los, ohne sich viel um Formen, Perspektive, Tonwerte und dergleichen mehr zu kümmern; ihre Arbeiten sehen dann allerdings selbständig und unbeeinflußt aus, aber was man in den unteren Klassen als kindliche Unbeholfenheit gelten lassen kann, das erscheint in den oberen Klassen als Nachlässigkeit und Mangel an Beobachtung. Die Arbeiten haben nicht mehr einen kindlichen, sondern einen dilettantischen Charakter. Sehr bezeichnend war für diese Art des Naturstudiums die Ausstellung von Milwaukee. Hier war das Zeichnen von Geräten und Gefäßen, von Pflanzen, Figuren, Landschaften usw. durch alle Klassen hindurch nebeneinander vorgeführt. Da konnte man mit einem Blick übersehen, wie die Kinder in den oberen Klassen zwar etwas weiter ins Detail gehen, aber in der Formauffassung die im 4. und 5. Schuljahr erreichte Stufe nicht überschreiten. In den

östlichen Staaten zeigt das Naturstudium in den oberen Klassen etwas mehr Fortschritt. Man beschränkt sich hier auf weniger Lehrstoff und behandelt diesen mit größerem Ernste, teilweise sogar etwas zu streng und zu pedantisch: ich denke dabei an das durch Jahre hindurch fortgesetzte Umrißzeichnen nach abstrakten Körpern und einfachen Gegenständen, wie es z. B. in Boston und New York geübt wird.

Aber auch da, wo die dekorativ-komponierende Richtung vorherrscht, wird das Ausdrucksvermögen in den oberen Klassen verhältnismäßig wenig gesteigert; um möglichst rasch ansehnliche Resultate zu erzielen, teilt man in kondensierter Form dem Kinde Erfahrungen mit, die es sich von Rechts wegen selbst erarbeiten müßte, und die jeder selbständige Künstler sich stets von neuem erkämpft. Wir arbeiteten auch früher nach solchen Rezepten. Man braucht nur an das selige „Baumschlagzeichnen“ zu erinnern. Im Grunde ist es gar nichts anderes, wenn jetzt drüben nach bestimmten Regeln oder mit gegebenen Tonwerten Pflanzen, Figuren, Geräte usw. dekorativ behandelt werden. Noch stärker ist dieser Eindruck bei dem, was man „Composition“ nennt. Im Anschluß an die naiven Illustrationen, welche die Schüler in den ersten Schuljahren machen, werden z. B. Landschaften mit und ohne Figuren nach bestimmten Prinzipien zusammengestellt. Unter den vielen in St. Louis ausgestellten Arbeiten dieser Art waren die meisten in konventionell-modernem, von Japan beeinflußtem Plakatstil gehalten. Besonders unerfreulich wirkten in ihrer süßlich weichlichen Art die farbigen Landschaftskompositionen, die Minneapolis Minn. ausgestellt hatte. Sehr bedauerlich wäre es, wenn dieser sentimentale Dilettantismus etwa durch Vermittelung der neuerdings von der Prang Co. herausgegebenen, von Minneapolis aus beeinflußten Textbooks of Art Education in unsere Schulen eindränge. Die ganze Art, wie die „Composition“ drüben geübt wird, ist äußerst bedenklich. Der Schüler lernt allerdings rasch und bequem einen gegebenen Raum mit einer Landschaft, einem Zweige oder einer Gruppe von Gegenständen füllen, aber das wesentliche daran ist nicht seine eigene Arbeit; und indem er mit einfachen Mitteln einen dekorativen Effekt erzielt, sieht er leicht in dem hübschen Bild die Hauptsache und hält das Studium der Verhältnisse, der Formen und der Tonwerte der darzustellenden Gegenstände für überflüssige Quälerei.

Zieht man das Fazit aus dieser Betrachtung, so möchte man den Amerikanern in ihrem eigenen Interesse raten: mehr Studium und weniger Effekt! Wir aber sollten von drüben lernen, daß man auch beim Objektzeichnen und -malen durch die Art, wie man die Gegenstände wählt oder gruppiert, wie man die darzustellende Ansicht ausschneidet und wie man sie in den gegebenen Raum einordnet, geschmackbildend wirken kann.

Daß das Naturstudium in Amerika nicht zu dem ihm nach unserer Anschauung gebührenden Rechte kommt, ist, abgesehen von den

angeführten inneren Gründen, dem äußeren Umstande zuzuschreiben, daß es zu viel Zeit abgeben muß an die oben unter 2 und 3 genannten Unterrichtszweige, das Design und das Constructive Work. Was zunächst das Design angeht, so nimmt es nicht nur einen sehr breiten Raum ein, sondern ist auch, nach seinen Ergebnissen zu urteilen, ein sehr gut entwickelter, vielleicht sogar der an guten Früchten reichste Zweig der gesamten Art-Education. Mehr noch als beim Zeichnen und Komponieren nach der Natur zeigt sich hier, daß die amerikanische Schule mit einem ansehnlichen Fonds guten Geschmackes arbeitet und diesen rationell, vielleicht allerdings zu rationell und zu einseitig vermehrt. Woher dieses für die Entwicklung eines guten Ornaments außerordentlich schätzenswerte, weil unbedingt notwendige Kapital stammt, ist für einen, der nur flüchtig in die dortigen Verhältnisse hineingesehen hat, schwer zu sagen. Das moderne England und Japan lassen sich als Bezugsquellen nachweisen. Auch das Studium der dekorativen Kunstwerke der Vergangenheit wird einiges beigesteuert haben, doch kann dies nicht viel gewesen sein, denn gerade die Leistungen derjenigen Anstalten, an denen noch jetzt historisches Ornament gepflegt wird, sind mit die schwächsten auf dem Gebiete des Design. Der Grundstock ist wohl eigener natürlicher oder längst erworbener Besitz. Das zeigt die vornehm-schlichte Ausstattung der öffentlichen Gebäude und — was für die Schule mit ihren überwiegend weiblichen Lehrkräften besonders viel bedeutet — die geschmackvolle Kleidung der amerikanischen Frau.

Rein äußerlich betrachtet haben die Frauenkleidung und das moderne Ornament, wie es in den Schulen gepflegt wird, die Abneigung gegen auffallende Farben und starke Kontraste gemein. Selten daß man in dem Ornament einem vollen hellen Rot, Gelb oder Blau begegnet. Im allgemeinen überwiegen die tiefen und gebrochenen Töne. Blaugrün, Violett, Braungelb, Rotbraun und dergleichen mehr begegnen besonders häufig. Die Zusammenstellung dieser Farben ergibt verhältnismäßig leicht einen angenehmen Klang. Im Ornament verwandt wirkt sie ruhig und dezent, zugleich aber auch etwas weich und müde. Man wünscht sich manchmal eine kräftigere Note, zumal wenn man die Arbeiten ganzer Schulen, ja ganzer Städte auf den gleichen zarten Ton gestimmt sieht.

Wie in der Farbe, so zeigt auch in der Form das Design, und zwar das abstrakte sowohl wie das angewandte, neben viel Geschmack auch viel Uniformität. Der Lehrgang ist in den Schulen, in denen die Theorien von Ross und Dow Eingang gefunden haben, etwa folgender. Man beginnt mit einfachen Raumgliederungen durch gerade Linien, übt dann die Raumfüllung in Schwarz-Weiß, sei es mit geradlinig begrenzten Mustern, sei es mit abstrakten Flecken, sei es mit pflanzlichen Motiven, und betreibt schließlich das Komponieren dieser Elemente, zu denen noch die Figur und vor allem die Landschaft hin-

zukommt, in drei und mehr Tönen und Farben. Auf allen Stufen dieses Unterrichts, bei dem nach japanischem Vorbild Pinsel und Tusche die Hauptrolle spielen, wird neben dem bloßen Entwerfen auch die Anwendung von Ornament geübt.

Die zu verzierenden Gegenstände werden in der Schule selbst im Construction-, Manual Training- und Domestic Art (Handarbeits-) Unterricht hergestellt. In den unteren Klassen der Volksschule sind es einfache Papier- und Kartonarbeiten, wie Weihnachts-, Oster- und andere Festkarten und -Büchlein, Schachteln, Bilderrähmchen, Kalender, Wetterlisten, Buchdeckel usw. In den oberen Klassen kommen die von den Knaben im Handfertigkeitsunterricht (Tischlerei) und die von den Mädchen im Handarbeitsunterricht gefertigten Gegenstände hinzu. Auch das in den unteren Klassen vieler Schulen betriebene Knüpfen, Weben und Korbflechten bietet ständig Gelegenheit zur Anwendung von Ornament.

Die High Schools dehnen die praktische Arbeit noch weiter aus. Im Manual Training wird der Unterricht in Tischlerei bis zum Herstellen von einfachen Möbeln und der im Schmieden bis zu einfachen Zierformen und Geräten gesteigert. Die Mädchen kommen bis zum Anfertigen von Kleidern, Hüten usw. Daneben werden in den neueren High Schools Flachmustertechniken wie Schablonieren, Brandarbeit, Lederschnitt, Metalltreiben, Weben, Applikation u. a. m. geübt. Die Anfertigung von dekorierten Buchbinderarbeiten, wie Buchdeckel, Rahmen, Kalender usw., wird fortgesetzt. Auch das Entwerfen von Mustern und Gegenständen, die nicht unmittelbar in der Schule ausgeführt werden, geht weiter. So waren in St. Louis Entwürfe für Mosaik, Glasfenster, Lampen, Löffel, Teller und dergleichen mehr ausgestellt. Um sich durch dieses reichhaltige Programm nicht verblüffen zu lassen, muß man folgendes bedenken. Einmal sind Manual Training und Domestic Art nicht allgemein verbindliche Unterrichtsfächer, sondern werden in besonderen Kursen oder in besonderen Schulen (Manual Training High Schools) gelehrt. Auch Drawing kommt nur in bestimmten Kursen, deren Wahl freisteht, vor. Sodann ist die Zeit, in der die genannten Dinge gelehrt werden, so kurz, daß man vielfach nicht über ein bloßes Antippen hinauskommt. Das geschieht aber mit vollem Bewußtsein. Die Schüler sollen die Ausführung von Ornamenten in verschiedenen Techniken einmal probiert haben, um für die künstlerische Qualität gewerblicher Gegenstände Gefühl und Urteil zu bekommen.

Diese Vielseitigkeit bei beschränkter Zeit führt — abgesehen von dem oben besprochenen Manko im zeichnerischen Studium — naturgemäß zum Geschmacksschema. Man mag auf der einen Seite noch so stark betonen, daß die Entwürfe eigene Erfindungen der Schüler seien, und auf der anderen, wie Mr. Dow, noch so fest überzeugt sein, daß es sich nicht um Imitation japanischer oder europäischer moderner Kunstweisen, sondern um die praktische Anwendung allgemeingültiger

Prinzipien handle: wenn man die Schülerarbeiten in St. Louis überblickte, so sah man nur Abwandlungen des gleichen modernen Stils, und diesen selbst in seiner Abhängigkeit von Japan und in seiner Entwicklung vom „Jugendwurm“ bis zum neuesten geradlinigen Ornament. Man hatte, nur in anderem Geschmack, denselben Eindruck, wie in unseren Kunstgewerbeschulen zu der Zeit, da man aus Akanthus und anderen Motiven Renaissance-Ornament komponierte. Blatt für Blatt hätte man durchgehen und zeigen können, daß die „abstract (meaningless) spots“, aus denen die abstrakten Füllungen geformt werden, durchaus nicht willkürlich geformte Flecken, sondern festgeprägte Elemente des modernen Stils sind, die nicht in Amerika, sondern in Japan, England und anderswo erfunden und von dort importiert sind. Besonders lehrreich war dafür ein Vergleich mit der zwar kleinen, aber an Kunst gehaltreichen Unterrichtsausstellung von England. Hier machte derselbe Stil, der in den amerikanischen Schulen wie Drill und Züchtung wirkte, den Eindruck des natürlich Gewachsenen, Gediegenen und zugleich innerlich Reichen.

Es ist mir zweifelhaft, ob man in der hastigen, alles verschlingenden amerikanischen Weise mit der Zeit zu einem ähnlichen Resultat kommen wird. Einstweilen leidet man an einer Überproduktion von zu mechanisch erzeugtem Ornament. Bezeichnend dafür ist der Lehrplan der Schulen von New York, in dem für das 5. bis 8. Schuljahr eine bestimmte Art von modernem Fleckenornament vorgeschrieben ist, das auf allen Holzgegenständen, die im Manual Training gefertigt werden, angebracht und nach der Form des Gegenstandes von den Schülern umgeformt wird. Etwas individuelle Leistung tritt ja dabei zutage, aber im Grunde läuft die Sache doch auf die bei uns immer mehr in Mißkredit geratende Musterzeichnerei hinaus. Das Schlimmste dabei ist, daß die Ornamente im Zeichenunterricht unter der Leitung von Lehrerinnen, die vom Tischlern nichts verstehen, entworfen und dann einfach auf Holz oder auf Metall übertragen werden. Auf sehr böse Brandmalereien, die manche der in St. Louis ausgestellten Geräte verunzierten, und andere Äußerungen schlechten Geschmacks, will ich nicht besonderes Gewicht legen, da dies offenbar Ergebnisse rückständigen Unterrichts waren, die durch das oben anerkannte Plus von gutem Geschmack in den vorgeschritteneren Staaten reichlich aufgewogen wurden. Auch muß man anerkennen, daß die Trennung von Entwerfen und Ausführen und das Überhäufen der im Handfertigkeitsunterrichte hergestellten Gegenstände mit Ornament durchaus nicht im Sinne der auf dem Gebiete des Applied Design führenden Männer ist.

So kämpft Henry Turner Bailey in seinem School Arts Book energisch gegen das Zuviel in der Dekoration. Auch Mr. Richards, der Leiter des Manual Training Department von Teachers College in New York vertritt durchaus den Standpunkt, daß das Ornament nicht zum Selbstzweck werden dürfe. Die Tischlerarbeiten dieser Abteilung waren kaum

oder nicht verziert, übertrafen aber, weil schön in der Form und geschmackvoll in der Oberflächenbehandlung, alles, was ich sonst an Ergebnissen des Handfertigkeitsunterrichts gesehen habe. Übrigens machten von den in diesem Unterricht gefertigten Dingen auch die Flecht- und Webearbeiten, bei denen das Ornament nicht willkürlich aufgetragen wird, sondern sich aus der Technik ergibt, im ganzen einen recht guten Eindruck, allerdings zum Teil infolge Nachahmung indianischer Volkskunst, aus der die genannten Techniken selbst stammen; aber diese Nachahmung scheint mir lange nicht so bedenklich, wie das schematische Komponieren und Übertragen von Flachmustern.

Das Dekorieren von Flächen ohne technische Anhaltspunkte ist höchste Kunst. In der Schule betrieben wird es — das war trotz vieler schöner Einzelleistungen doch der Gesamteindruck der St. Louiser Ausstellung — unfruchtbare Konvention. Darum kann ich auch Hugo Münsterberg nicht beistimmen, der in seinem, den modernen amerikanischen Kunstunterricht theoretisch begründenden Buche „The Principles of Art Education“ (New York, The Prang Educational Co. 1905) auch für die Schule das Komponieren im Raum als die eigentliche Aufgabe des Zeichenunterrichtes hinstellt. Und wenn man auch zugestehen muß, daß das Komponieren, wie es drüben gelehrt wird, mehr Sinn hat als unser „Anwenden“ von stilisierten Pflanzen, das meist weder Dekor noch Ornament ergibt, so möchte ich, um den Schluß aus dieser Betrachtung des Design zu ziehen, doch raten, dem amerikanischen Vorbild nicht darin zu folgen, daß wir die hohe Kunst des Flächendekorierens wieder verschulmeistern, sondern lieber darin, daß wir die Handarbeit stärker betonen und dabei in erster Linie auf schöne Verhältnisse, reizvolle Materialbehandlung und sinnvolles Ornament Gewicht legen.

Die Handarbeit — ich meine damit die der Knaben — spielt freilich in unseren Schulen zur Zeit noch eine so bescheidene Rolle, daß das Verlangen nach stärkerer Betonung Amerikanern, die dies lesen sollten, ein mitleidiges Lächeln entlocken dürfte. Constructive Work und Manual Training haben in den Volksschulen der Vereinigten Staaten ihren festen Platz.

Beim Constructive Work wird in den unteren Klassen die Tätigkeit des Kindergartens fortgesetzt. Ausschneiden und Ausreißen von allen möglichen Dingen, Herstellen von kleinen Gebrauchsgegenständen, von Rahmen, Schachteln, Festkarten, Briefumschlägen usw. in Falt- und später in Papparbeit sind verbreitete Übungen. Sie liefern, wie wir gesehen haben, die Objekte für das Flächendekorieren und führen zugleich auf anschauliche Weise in die Kenntnis der stereometrischen Grundformen, sowie in das Messen und Teilen ein. Ihr Hauptwert wird darin gesehen, daß sie die Jugend erfinderisch und zum handwerklichen Ausdruck von räumlich vorgestellten Dingen geschickt machen. Der Schulbetrieb hat allerdings auch auf diesem Gebiete zur

Folge, daß die individuelle schöpferische Tätigkeit der Kinder von Klasse zu Klasse immer mehr eingeengt wird, aber das Unterrichtsschema wirkt hier doch nicht so schädlich wie auf dem Felde der Kunst.

Neben dem Paper- und Cardboard Work sind die ebenfalls bereits erwähnten Übungen im Knüpfen, Weben und Flechten (String Work, Hand Loom Weaving und Basketry) nach indianischem Vorbild sehr verbreitet. Sie werden vom 1. bis 4. oder 5. Schuljahr getrieben und stehen für die Mädchen an Stelle unseres Strickens. Bei der Einführung dieser Übungen hat die theoretische Erwägung stark mitgesprochen, daß die Kinder, deren zeichnerische Ausdrucksweise mit derjenigen der Naturvölker viel gemein hat, auch zunächst mit primitiven Techniken beschäftigt werden müßten. An der Horace Mann School von Teachers College in New York geht man so weit, daß man im Hand Work der Reihe nach Gegenstände machen läßt, die den Kulturstufen der Jäger- und Fischervölker, der nomadisierenden Viehzüchter, der Ackerbauer, der ersten Kolonisten usw. entsprechen. Das dürfte etwas zuviel der Vernunft sein. Ein city girl von etwa 7 bis 8 Jahren zu sehen, das sich mit Säge und Hammer abmüht, aus einem Stück Holz ein indianisches Webebrett zu fabrizieren, macht einen halb quälenden, halb komischen Eindruck.

Bemerkenswert wegen der Wertschätzung, die man bei uns dem Modellieren beizumessen beginnt, dürfte der Umstand sein, daß das Formen in Ton, das, wenn ich recht unterrichtet bin, früher mehr geübt wurde, zugunsten des Paper-Work zurückgedrängt worden ist und jetzt nur verhältnismäßig wenig betrieben wird. In St. Louis war so gut wie nichts davon zu sehen.

Vom 5. Schuljahr ab beginnt für die Mädchen die Näharbeit und für die Knaben der Handfertigkeitsunterricht. Der Stundenplan setzt dafür in der Regel nicht mehr als 90 Min. wöchentlich an. Im Handfertigkeitsunterricht wird zunächst mit dem Messer, sodann mit Tischlerwerkzeug an der Hobelbank gearbeitet. Es werden zuerst zweidimensionale, dann dreidimensionale einfache Gebrauchsgegenstände hergestellt. Das konstruktive Zeichnen wird von diesem Unterricht getrennt in den Drawing Lessons betrieben. Es hat durchaus praktischen Charakter und soll die Schüler zur Herstellung und zum Verständnis von Werkzeichnungen befähigen. Merkwürdig ist dabei nur, daß in manchen Städten die Werkzeichnungen für die Handfertigkeitsarbeiten ebenso wie die obenerwähnten Ornamente unter verschiedener Leitung entworfen und ausgeführt werden. Daß von den beiden Lehrkräften die eine gewöhnlich eine Lehrerin ist, die vom Tischlern nichts versteht, dürfte gelegentlich zu Unstimmigkeiten zwischen Zeichensaal und Werkstatt führen. Hiervon abgesehen, hat die Wechselbeziehung zwischen konstruktivem Zeichnen und Handfertigkeitsunterricht große Vorzüge und ist darum auch in Preußen bei der Aufstellung des neuen Lehrplanes für den Zeichenunterricht in der Volksschule ins Auge gefaßt worden.

Da das Linearzeichnen seither ganz gefehlt hat, wird es allerdings geraume Zeit dauern, bis die Einsicht vom Werte des angewandten Linearzeichnens so wirksam wird, daß sie die Städte allgemein zur Einrichtung von Schülerwerkstätten veranlaßt.

Auf den Lehrgang des Manual Training in der Volksschule näher einzugehen würde hier zu weit führen. Es sei nur bemerkt, daß man in den letzten Jahren immer mehr von dem reinen Nützlichkeitsprinzip abgekommen ist und die Aufgaben jetzt vorwiegend nach ihrem erzieherischen Werte auswählt, d. h. nach dem Maße, in dem sie schöpferische Fähigkeiten auszulösen und zu entwickeln geeignet sind. Auch geht eine starke Tendenz dahin, die Handfertigkeit nach der künstlerischen Seite hin zu steigern, aber nicht durch Auftragen von papiernem Ornament, sondern durch Formenschönheit, wie sie im Teachers College, das in dieser Richtung führend zu sein scheint, mit Erfolg angestrebt wird.

In den High Schools ist der Handfertigkeitsunterricht wahlfrei; jedoch wird er in der Regel den Teilnehmern des Commercial Cours und des Scientific Cours als ordentliches Lehrfach gerechnet, während er für diejenigen des Classical Cours als Extraunterricht gilt. Die Central High School in Cleveland Oh., in welcher der Handfertigkeitsunterricht in dieser Weise geregelt ist, hatte im vorigen Jahre unter ihren 4000 Schülern, von denen etwa die Hälfte Mädchen waren, 900 Teilnehmer am Handfertigkeitsunterricht. Das scheint auf den ersten Blick sehr viel. Man muß jedoch bedenken, daß unter den Schülern viele sind, die, wenn sie bei uns oder in Österreich wären, die gewerblichen, kunstgewerblichen und industriellen Fachschulen bevölkern würden. Die Amerikaner wollen allerdings das Manual Training nicht als Vorbereitung auf technische Berufe angesehen wissen, sondern betonen stets seine allgemeine erziehliche Bedeutung. Aber wenn man die Ausstellung in St. Louis und die Schulen selbst durchging und immer wieder dem gleichen Lehrgang: Joining, Wood Turning, Forging und Machine Work und den gleichen Gegenständen und Modellen begegnete, so konnte man sich schwer davon überzeugen, daß diese Art Manual Training für einen, der nicht Techniker werden will, noch einen tieferen bildenden Wert haben soll. Die Ausbildung ist dazu viel zu uniform und bleibt, da — wie auf allen Unterrichtsgebieten — möglichst viel in kurzer Zeit gemacht werden soll, in den einzelnen Zweigen zu elementar und zu oberflächlich. In der obengenannten High School z. B. sind für das Manual Training wöchentlich dreimal 90 Min. angesetzt, wovon 90 Min. auf das konstruktive Zeichnen entfallen. Es bleiben also für die Werkstattarbeit in der Woche 180 Min., das macht im Schuljahr von 38 Wochen: 114 Stunden, also etwa 14 Arbeitstage zu 8 Stunden. In so kurzer Zeit kann normalerweise ein Schüler wohl eben das Werkzeug handhaben lernen, aber von dem Ernst und der Kunst des Handwerks keinen Begriff bekommen. Wenn ich gelegent-

liche Bemerkungen meiner Führer recht verstanden habe, empfindet man übrigens auch drüben den gegenwärtigen Zustand in manchen Kreisen als unzulängliche Vorstufe. Auf der einen Seite wird der Wunsch nach mehr Fachschulen, auf der anderen der nach mehr künstlerischer Betätigung laut. Die hier und da schon eingeführten Buchbinder-, Metall-, Leder- usw. Arbeiten zeigen die neue künstlerische Tendenz. Um diese zur Geltung zu bringen, brauchte man allerdings den schon jetzt überreichen Lehrstoff nicht noch zu vermehren. Weniger Stoff und mehr Vertiefung wäre nach unserem Gefühl das Richtigere.

Alles in allem genommen scheint mir das Manual Training der High Schools das Staunen und die Bewunderung, mit der es manchen Besucher der Weltausstellung erfüllt hat, doch nur in beschränktem Maße zu verdienen. Es so, wie es ist, etwa auf unsere höheren Schulen zu übertragen, wäre ein hemmender Eingriff in unserer Entwicklung, die glücklicherweise nicht zum Schema, sondern zur Steigerung individuellen Könnens drängt. Gelegenheit und Anregung zu Handarbeit sollte natürlich in weit größerem Umfange, als es zur Zeit geschieht, den Schülern der höheren Schulen ebensowohl wie denen der Volksschulen gegeben werden, aber nicht, um sie möglichst vielseitig zu machen: es genügt, wenn sie auch nur auf einem einzigen Gebiete fähig sind, sich mit der gestaltenden Hand technisch gut, geschmackvoll und individuell auszudrücken. Das erste Erfordernis für solchen Unterricht wären Lehrer, die zugleich künstlerischen Geschmack, Erfindungsgabe und eine gute handwerkliche Ausbildung besäßen.

Das Linearzeichnen bildet gewöhnlich einen Teil des Manual Training Course. Es umfaßt dasselbe Stoffgebiet wie bei uns, trägt aber im ganzen einen mehr praktischen Charakter. Mit dem Projizieren von Körpern geht das Aufnehmen einfacher Gegenstände und das Anfertigen von Werkzeichnungen, nach denen zum Teil in der Werkstatt gearbeitet wird, Hand in Hand. In den beiden oberen Klassen steht das Aufnehmen und Entwerfen von Maschinenteilen im Vordergrund. Daneben wird an vielen Anstalten Architekturzeichnen getrieben, aber nicht als Formenlehre, sondern auch praktisch als Übung im Aufnehmen und Entwerfen von Gebäuden, Gebäudeteilen und Geräten. In der Central High School in St. Louis z. B. trägt der Lehrer über Konstruktion in Stein, Holz, Eisen usw. vor und läßt die Schüler dann bestimmte Einzelaufgaben, wie Tür, Fenster, Gitter usw., selbständig lösen. Man sah dort u. a. sehr schöne Entwürfe für Portale von Gartenmauern in Stein und Eisen. Von solchen Einzelleistungen abgesehen machte das Linearzeichnen auf der Weltausstellung keinen besonders guten Eindruck. Es schien danach, als ob im allgemeinen nicht mit der nötigen Energie und Solidität gearbeitet würde. Als Ausnahme verdient die Ausstellung der High Schools von Chicago besondere Erwähnung.

Was das Zeichnen in anderen Unterrichtsfächern angeht, so ist es an und für sich erfreulich zu sehen, wie drüben fast in jedem

Unterrichtsfach der Lehrstoff durch eigene Zeichnungen der Schüler illustriert und wie dabei auf gute Gesamtwirkung von Bild und Schrift vom 1. Schuljahr ab großes Gewicht gelegt wird. Das Zeichnen selbst läßt jedoch viel zu wünschen übrig. Man scheint sich im allgemeinen mit der Tatsache, daß viel gezeichnet wird, zufrieden zu geben und an das „Wie“ keine besonderen Anforderungen zu stellen. Damit schadet man aber sowohl den Interessen der Wissenschaft wie denen der Kunst. Die meisten Zeichnungen, die man in den Schulheften sah, waren zwar penibel ausgeführt, drückten aber weder das Wesen der dargestellten Naturform noch die Absicht, in der sie gezeichnet waren, klar aus. Es waren, um sie kurz zu charakterisieren, teils Naturkopien von Anfängern und Dilettanten, die meinen, man müsse jedes Detail, das man an einem Gegenstande sieht und weiß, sklavisch wiedergeben; teils wirkten sie wie mechanische Durchzeichnungen, die einer macht, der die Formen, die er wiederzugeben hat, nicht in ihrer Eigenart und ihrer verschiedenen Bedeutung versteht und darum stumpfsinnig alles gleichmäßig auf dem Pauspapier nachzeichnet.

Wenn Zeichnen nicht bloßes Kopieren ist, sondern Ausdruck dessen, was man versteht, fühlt und erlebt, so muß es auch in dem wissenschaftlichen Unterricht erkennen lassen, worauf es dem Zeichnenden ankommt; und da es in diesem Unterricht in erster Linie sich um klares Verstehen handelt, so müssen die Zeichnungen struktiven, klarlegenden, in die Bildung des dargestellten Gegenstandes eindringenden Charakter tragen. Das Wiedergeben der äußeren Erscheinung, wie es in den in St. Louis ausgestellten Schülerzeichnungen häufig und meist ohne das entsprechende Verständnis für die Darstellung plastischer Formen in Licht und Schatten versucht war, führt bei gleichzeitiger Betonung von gewußten Einzelheiten zu zeichnerischen Mitteldingen, die weder künstlerischen noch wissenschaftlichen Wert haben. Es ist auch gar nicht nötig, daß auf das Ausführen besonders viel Zeit verwandt wird (ich hörte drüben klagen, daß der wissenschaftliche Unterricht gelegentlich darunter leidet); es genügt vollkommen, wenn der Schüler durch eine Skizze zeigt, daß er die Bildung eines Schädels oder den Wuchs einer Pflanze verstanden hat. Das ganze Leben einer Naturform zu erfassen, dazu gehört mehr als Kenntnis ihres Baues. Dazu reicht der Verstand allein überhaupt nicht aus; ja es kann sogar der Fall eintreten, daß zu viel Wissen die lebendige Auffassung eher hindert als fördert. Um ein Beispiel aus der Welt der unbelebten Gegenstände zu nehmen, so hat schon mancher Schüler, der seine wissenschaftliche Perspektive sehr wohl beherrschte, kläglich Schiffbruch gelitten, wenn er z. B. eine Straße in ihrer charakteristischen Eigenart wiederzugeben versuchte. Die Konstruktion ergab ein völlig anderes Bild und verhinderte ihn außerdem, herauszufühlen, was dem gewählten Motiv seinen besonderen Reiz gab.

Hugo Münsterberg hat ganz recht, wenn er in seinem oben angeführten Buche das sklavische Nachahmen von Einzelformen, wie es

drüben in den wissenschaftlichen Fächern geschieht, nicht als Kunst gelten lassen will; aber er tut ihm zu viel Ehre an, wenn er es als wissenschaftliches Zeichnen dem künstlerischen gegenüberstellt. Auch die Wissenschaft verlangt Auswahl und Gestaltung — und berührt sich darum auch im Innersten mit der Kunst — aber ihre nächstliegenden Zwecke sind andere: mit dem bloßen Illustrieren, das nach etwas aussieht, ist ihr nicht gedient. Ebensowenig kommt die Kunst ganz ohne Kenntnis der Bildungsgesetze aus — das zeigt die Oberflächlichkeit des amerikanischen Nature und Object Drawing — aber auch sie hat ihre eigenen Ziele und darf sich, um sie zu erreichen, nicht mit zu viel Wissensballast beschweren.

RUNDSCHAU

ZUR STELLUNG DER KATHOLIKEN ZUR JUGENDSCHRIFTENFRAGE

Von den ausgesprochenen Gegnern der katholischen Kirche und leider auch von einzelnen voreingenommenen Katholiken wird heutigentags immer wieder behauptet, der Katholizismus sei ein Feind des Fortschritts und der Bildung. Dieser Vorwurf wird auf alle Gebiete und Verhältnisse übertragen. So haben wir denn auch die Anklage zu verzeichnen: Das Kirchentum steht grundsätzlich der Pflege von Kunst und Wissenschaft feindlich gegenüber; wie der Index für die Erwachsenen, so existieren auch Verbote, durch die der Jugend gerade das Beste vorenthalten wird. Die katholische Kirche nimmt heute keine andere Stellung zur schönen Literatur ein, als die, die sie von jeher eingenommen hat. Als oberstes Gesetz galt: Kein Literaturerzeugnis darf Glauben und Sitte gefährden. Wenn Glaube und Sitte der kostbarste Besitz der Menschheit sind, so dürfen anderweitige Güter, so wertvoll sie an sich sein mögen, nur in einer Weise angestrebt werden, daß diese höheren Werte nicht geschädigt werden. Die Kirche, als gottgesetzte Lehrerin des Glaubens und Pflegerin der Sitte, ist verpflichtet, darüber zu wachen, daß dieser Edelschatz auf keinem Gebiet menschlicher Betätigung verfälscht, vermindert und vergeudet werde. Sie ist darum auch verpflichtet, mahnend, warnend und verbietend aufzutreten, wo immer eine Gefahr für Glaube und Sitte zutage tritt. Es liegt auf der Hand, daß solche Gefahr auf dem Gebiete der schönen Literatur entstehen kann und oft genug entstanden ist. Das im einzelnen Falle zu beurteilen ist Sache des kirchlichen Obern. Schon in früher Zeit haben einzelne Bischöfe und Provinzialkonzilien in dieser Richtung Entscheidungen und Verfügungen getroffen, vor bestimmten Schriften gewarnt oder sie geradezu verboten. Mit dem Aufkommen des Buchdruckes ist für die Überwachung der Literatur, der wissenschaftlichen wie der belletristischen, eine eigene kirchliche Behörde eingesetzt worden, die Kongregation des Index. Dabei blieb die Hirtenpflicht der einzelnen Bischöfe zur Überwachung der lokalen Literatur bestehen und betätigte sich bis heute. Dem Katholiken obliegt auf diesem Gebiete, wo die wichtigsten religiösen Interessen in Frage stehen, die Pflicht des Gehorsams.

Joseph Lohrer, Volksschullehrer in München, in den Pädag. Streitfragen (hersg. v. Franz Weigl) Heft VI: Vom modernen „Elend in der Jugendliteratur“. München 1805.

FRÜH ÜBT SICH, WER EIN MEISTER WERDEN WILL

Wir wissen, daß Tizian, Tintoretto und Raffael in sehr jungen Jahren sich der Kunst widmeten, in die Bottega oder, wie wir jetzt sagen würden, in das Studio oder Atelier ihrer Lehrer kamen. Bei den Niederländern und Deutschen haben wir, insbesondere bei

ersteren, zahlreiche Aufzeichnungen in den Pfarrmatrikeln und Liggeren, die alle zeigen, wie früh die Künstler in die Lehre kamen und wie früh sie fertig wurden. Paul Potter zeichnet Arbeiten schon im 18. Lebensjahre mit seinem Namen, van Dyck ist in seinem 19. Lebensjahre in die Malergilde aufgenommen worden, Berghem kam im 11., Adrian van Ostade im 13. Lebensjahre zu dem Meister. Dieser und Holbein ergriffen den Wanderstab nach vollendeter Lehrzeit, lange vor dem 19. Lebensjahr, und wir dürfen voraussetzen, daß die Väter des Jan Weenix, Lucas v. Leyden u. a. die Zustimmung zur Vermählung wohl nicht ohne alle Vorsicht gegeben haben, da ersterer im 18., letzterer im 21. Lebensjahre heiratete, also gewiß erwerbsfähig gewesen ist. Letzterer war drei Jahre früher selbständiger Künstler. Nicht wenige Maler waren früher in der Lehre bei einem Goldschmiede, bevor sie sich der Malerkunst gewidmet haben. Es geht durch die Leistungen der ganzen Renaissance- und Barockzeit ein jugendfrischer Zug, der uns allen wohltut. Die Phantasie der Künstler ist nicht durch geistige Überfüllung, durch einseitiges Ausbilden des Verstandes und Gedächtnisses geschwächt worden, wie es jetzt bei Künstlern und Handwerkern der Fall ist. Als der Vater des Michelangelo seinen Sohn am 1. April 1488 zu den Ghirlandajos auf drei Jahre in die Lehre verdingte, um ihn als Maler auszubilden, war Michelangelo 13 Jahre alt. Der Vater Michelangelos schickte den Jungen nicht in eine allgemeine Volksschule oder in eine allgemeine Realschule oder sonst in irgend eine Mittelschule, wo er vielleicht Schreiben, Erdkunde, Naturkunde, vaterländische Geschichte, Turnen, die Elemente der Verfassung hätte lernen können, sondern direkt in eine Werkstatt, und dort hat Michelangelo nicht das gelernt, was die moderne Volksschule verlangt, sondern er hat das gelernt, was er brauchte, um ein tüchtiger Maler, ein nützliches Glied der Malergilde zu werden, und das ist ihm, dem Meister der Sixtina, in vollem Maße gelungen. Auch Raffael war bereits in Jünglingsjahren ein fertiger Künstler. Bei Dürer ist es ebenfalls so gewesen. Van Dyck war im 10. Lebensjahre Mitglied der Malergilde, im 18. Jahre schon Freimeister, ein anerkannter Künstler, und so könnte ich eine Menge Beispiele aus der Kunstgeschichte des 16. und 17. Jahrhunderts anführen, aus denen deutlich hervorgeht, daß die Maler der damaligen Zeit schon mit 16 und 17 Jahren in den technischen Fertigkeiten vollständig zu Hause waren, was heutzutage in keiner Akademie und in keiner Malerschule der Welt erreicht werden kann, weil alle freie Zeit im Knabenalter für die Erwerbung der allgemeinen Bildung, und zwar einseitig, absorbiert wird, und dem Knaben daher für die Erwerbung technischer Fertigkeiten keine Zeit übrig bleibt. Auch machen die technischen Fertigkeiten dem Knaben Vergnügen, er erlernt dieselben sozusagen spielend; es ist ein Bedürfnis der Jugend, sich mit der Hand werktätig zu beschäftigen, während die Erlernung der technischen Fertigkeiten in späterer Zeit oft eine harte Arbeit ist. — So in der Malerkunst! Und im Gewerbeleben sollte es anders sein?

Rud. Eitelberger von Edelberg in einer Vorlesung, gehalten im Österreichischen Museum am 8. November 1877.

DEUTSCHE RELIGION

„Das deutsche Volk muß zu seinen natürlichen Lebensquellen zurückgeführt werden und nach Beseitigung des Paulinismus eine seinem Wesen und Leben entsprechende Religion erhalten, falls es nicht früher oder später einer Katastrophe entgegengehen soll. Ohne einheitliche deutsche Religion keine selbständige und vollgewürdigte deutsche Schule und damit kein Ende des unheilvollen Streites: hie Konfessions-, hie Simultanschule! Ohne deutsche Religion kein wahrer deutscher Volksgeist, kein starkes, beglückendes Deutschtum! Die deutsche Religion muß als Ausdruck des deutschen Vervollkommungswillens die Grundsätze für höchste deutsche Lebenskunst enthalten und hat die Aufgabe, die zersplitterten, irregeleiteten, geschädigten Vorstellungs- und Willens-

kräfte des Volkes in einem erhabenen, beglückenden Ideal zu vereinen, in ein harmonisches, volle Kräfteentfaltung und Bewegungsfreiheit gestattendes Verhältnis zu setzen und ihnen den segensreichsten Weg zur Erreichung des Zieles zu weisen. Insbesondere muß sie eine wahrhaft künstlerische Anschauung von der Welt und ihrem konkreten Inhalt geben, also vor allem eine Selbstanschauung, Familienanschauung, Volksanschauung, Menschheitsanschauung und Weltanschauung im engeren Sinne. Hierzu müssen alle Kräfte, Gesetze und Ideen des Weltalls, soweit sie bisher vom Geiste der Menschheit in seinem vieltausendjährigen Ringen erkannt worden sind, verwandt werden. Dann wird die Religion der Deutschen endlich wieder das werden, was sie sein sollte: der Führer, Erzieher und Lebensspender für das gesamte Volk. Wann dieses Ziel erreicht werden wird, hängt von der Kraft und Reife des deutschen Volkes, insbesondere seines führenden Teiles, des geistigen Adels oder der Volkserzieher, ab.

Oberleutnant Oskar Michel, Groß-Lichterfelde (s. Der Volkserzieher, Nr. 26, Beilage).

SIMULTAN ODER KONFESSIONELL?

Treffend äußerte sich der bayrische Kultusminister Dr. v. Wehner im Vorjahre in der Sitzung des Finanzausschusses der Kammer der Abgeordneten über den Wert des paritätischen Schulsystems: „Wenn man nur das Schulinteresse ins Auge faßt, nicht aber die konfessionelle Rücksicht gelten lassen wolle, dann würde die Simultanschule die Regel und nicht die Ausnahme werden, wie es in der angeführten Verordnung (vom Jahre 1883) gewollt werde. Durch Zusammenlegung der konfessionell getrennten Schulen könnte man den reinen Schulinteressen am besten dienen."

s. Frankf. Zeitung 1905, Nr. 353.

WETTKAMPF DER SPRACHEN

Eine Menge sozialer Probleme sind mit der allgemeinen Frage nach der Rivalität der Sprachen gegeben, und es wäre eine interessante, aber schwere Aufgabe, im einzelnen die verschiedenen Ursachen zu prüfen, welche den Sieg des Englischen über alle anderen Sprachen herbeigeführt haben. Wahrscheinlich wird in den meisten Fällen der politische Aufschwung den mächtigsten Einfluß geübt haben. — Die Tatsache steht fest, daß keine andere Sprache sich während der letzten Jahrhunderte über so weite Gebiete verbreitet hat wie die englische. Das beweist die folgende Tabelle (in Millionen):

Jahr	Englisch	Deutsch	Russisch	Französisch	Spanisch	Italienisch
1500	4 (5)	10	3	10 (12)	8½	9½
1600	6	10	3	14	8½	9½
1700	8½	10	3 (15)	20	8½	9½ (11)
1800	20 (40)	30 (33)	25 (31)	27 (31)	26	14 (15)
1900	116 (123)	75 (80)	70 (85)	45 (52)	44 (58)	34 (54)

s. O. Jespersen: Growth and Structure of the English Language. Leipzig, B. G. Teubner 1905 (S. 249).

Die Aufsätze „Schule und Kunst in Amerika" von Ludwig Pallat-Halensee werden in einem Sonderdrucke erscheinen.



MEHR PLASTIK!

VON LUDWIG VOLKMANN

II.

Wenn wir uns über das grundlegende plastische Prinzip gewissermassen an einem „Schulfall“*) hinreichend klar geworden sind, werden wir auch den weiteren Fragen und Aufgaben der plastischen Kunst sicherer und selbständiger, und damit zugleich anregender und genußreicher näher zu treten vermögen, und eine zweite Figur des gleichen Meisters mag uns von selbst einen Schritt weiter führen, der ebenfalls hier abgebildete „Kugelspieler“. Ein reicheres und komplizierteres Bewegungsmotiv liegt hier zugrunde, aber unschwer wird man das gleiche Schaffensprinzip wahrnehmen, aus dem auch der „Jugendliche Mann“ entsprang, die gleiche Sicherheit und Geschlossenheit der Komposition, die gleiche Hervorhebung der wichtigen Funktionen aller Teile des Körpers nach Knochen- und Muskelbau, die gleiche innere Beweglichkeit und Belebung bei aller äußeren Ruhe des Gesamteindruckes. Vor allem aber ist es eins, was hier unmittelbar in die Augen fällt: das bewußte Streben des Künstlers, alle Formen klar und deutlich auszubreiten und dadurch zur anschaulichsten Wirkung zu bringen, die ganze Figur in einen bestimmten Raum von begrenzter Tiefenausdehnung zu stellen, und dafür in der Breitenentwick-

*) S. Januarheft, S. 6 ff.

lung eine um so klarere und eindrucksvollere Hauptansicht zu gewinnen, für die das Werk in erster Linie bestimmt ist. Diese „Reliefauffassung" auch der vollrunden Plastik hat Hildebrand selbst in seinem „Problem der Form" sehr anschaulich dadurch geschildert, daß er das Bild von zwei parallelen Glaswänden gebraucht, zwischen denen die Figur so angeordnet ist, daß ihre äußersten Flächen sie berühren; die Figur „lebt dann sozusagen in einer Flächenschicht von gleichem Tiefenmaße und jede Form strebt, in der Fläche sich auszubreiten, d. h. sich kenntlich zu machen". Diese Auffassungsweise liegt ja ganz naturgemäß in der Entstehung des plastischen Werkes aus einem gegebenen rechteckigen Steinblock begründet, den man sich recht gut auf unserer Abbildung über der Plinthe des Werkes im Geiste rekonstruieren kann. Ein Künstler wie Hildebrand, der die Plastik von der willkürlichen Tonkneterei wieder zu dem machen will, was ihr Name besagt, zu einer Bild-Hauer-Kunst, und der deshalb mit Recht auf das Arbeiten in Stein und aus dem Stein heraus den größten Wert legt, mußte ganz von selbst zu solcher Auffassung kommen, und wir werden gut tun, uns mit seiner Anschauungsweise wenigstens vertraut zu machen, um das Wesen der plastischen Schöpfung tiefer zu erfassen, auch wenn wir uns damit nicht auf eine bestimmte Richtung einschwören wollen. Jedenfalls gibt es mancherlei zu denken, daß der gewaltigste Meister der Renaissance, Michelangelo, ganz dasselbe Prinzip zum Ausgangspunkt seiner bildhauerischen Tätigkeit nahm; ihm war gleichfalls das Gegebene der Steinblock, und er pflegte zu sagen, in diesem seien die Gestalten für ihn schon beschlossen, er befreie sie nur von der Hülle. Dabei gebraucht er ein ganz ähnliches Bild wie Hildebrand, indem er meint, man müsse sich die Figur wie in einem Kasten mit Wasser liegend vorstellen, das man dann allmählich abfließen läßt, worauf die einzelnen Teile frei zutage treten. Daher die wundervolle Geschlossenheit seiner Gestalten, die doch innerhalb der freiwilligen Gebundenheit an ein klar erkanntes künstlerisches Gesetz den Stempel vollster persönlicher Freiheit tragen. Hildebrands Kugelspieler mag lehren, daß man auch Michelangelos plastischem Schaffen nur auf diesem Wege ganz gerecht werden kann; wer aber, so dürfen wir wiederum fragen, sieht heute wirklich ein Werk der Skulptur von solchen Gesichtspunkten aus an?! —

Noch ein Schritt weiter führt uns dann zu einem eigenartigen Sondergebiet der Plastik, zum Relief, für das nun gar das rechte Verständnis in unserer Zeit geschwunden zu sein scheint. Wir wollen uns damit gleichfalls an einem positiven Beispiel beschäftigen, dem Relief von Arthur Volkmanns kürzlich aufgestelltem „Georgsbrunnen" im Schloßhofe zu Dresden. Was wir soeben an der Rundplastik als Mittel zu größerer Klarheit und Deutlichkeit bemerkten, wird hier zum beherrschenden Prinzip überhaupt: die Ausbreitung aller Formen in der Fläche und ihre dadurch erzielte einheitliche Bild-

wirkung. Gewiß darf in dieser Beziehung das Relief eine Mittelstufe zwischen Skulptur und Bild genannt werden, und doch sind die Mittel, womit es arbeitet, durchaus und bedingungslos plastische, greifen nicht in die Arbeitsweise des Malers hinüber. Das Gegebene ist auch hier die rechteckig begrenzte Marmortafel, deren vordere Fläche eine Schranke darstellt, über die der Künstler nicht hinaus kann, während es ihm unbenommen ist, seine Vorstellung mehr oder weniger weit in die Tiefe hinein zu erstrecken und zu verwirklichen. So sehen wir auch in unserem Beispiel einen festen architektonischen Rahmen ringsum, der Vorderfläche der Bildtafel entsprechend; in gleicher Fläche mit ihm befinden sich alle Hauptteile von Roß und Reiter, das übrige dagegen ist ungleichmäßig und verschieden weit in die Tiefe gearbeitet, je nachdem es die erstrebte Bildwirkung erforderte. Nach dem Gedankengange, von dem aus wir zum Relief fortgeschritten sind, scheint diese Arbeitsweise und die damit verknüpfte stilistische Gesetzmäßigkeit selbstverständlich zu sein, und doch bedarf es nur eines Blickes auf einen großen Teil



der Reliefs in unseren Ausstellungen oder an unseren Denkmälern, um zu erkennen, wie auch hier das Modellieren in Ton verwirrend und verheerend gewirkt hat, und wie an die Stelle der flachen Marmortafel, von deren vorderer Bildfläche aus in die Tiefe gestrebt wird, die flache Holztafel eines gedachten Hintergrundes getreten ist, von der aus man willkürlich und regellos nach vorn zu aufbaut — eine Arbeitsweise, die nicht plastisch ist, denn die Tätigkeit des Bildhauers besteht, wie wir sehen, selbst bei der Rundplastik mehr in einem Wegnehmen als in einem Anstücken, und nicht malerisch, denn auch der Maler kann seine Bildfläche nur vertiefen, nicht aber die Gegenstände aus ihr heraus auf den Beschauer zutreiben. Es gehörte die ganze Verwirrung der Stilbegriffe unserer Zeit dazu, um gerade solche Reliefs ausdrücklich als „malerische“ zu bezeichnen. Auch hier aber erfordert es freilich etwas guten Willen und etwas Vertrautheit mit den Mitteln und

Wirkungen der Plastik, um selbständig zu scheiden, und darin eben bedarf es noch mancher Aufklärung. Wer den Grundgedanken aber einmal erfaßt hat, der wird jedes Relief mit anderen Augen ansehen und ganz anderes Interesse daran nehmen als bisher; und er wird finden, daß bei aller Verschiedenheit der Einzelformen das leitende Stilgesetz zu allen großen Kunstperioden das gleiche ist und wiederkehrt, so oft es auch gesprengt zu werden droht.

Solche Betrachtungsweise gibt dann allerdings eine tiefere Verknüpfung mit dem Wesen der plastischen Kunst, und ist recht geeignet, uns ihr innerlich näher zu bringen. Andere Fragen, wie die schon gestreifte der Farbigkeit in der Plastik, oder der verschiedenen Möglichkeiten, die in der Verschiedenheit des Materiales begründet liegen, oder gar der heute so gefeierten malerisch-impressionistischen Plastik eines Rodin und anderer, können im Rahmen dieser Ausführungen nur angedeutet werden, um zu zeigen, wie das Gebiet der Skulptur in der Tat eine ganze Fülle von Anregungen und Problemen bietet, die man nur erst einmal anschneiden muß, um alsbald von ihnen ergriffen und im besten Sinne „interessiert“ zu werden. Ich weiß wohl, daß man meine Auffassung von manchen Seiten als „formalistisch“ bezeichnen wird und vielleicht meint, sie damit zu schelten; aber wie soll eine Kunst der Form wohl anders sein, als in bester Weise formalistisch — wünscht man doch auch die Kunst der Farbe, die Malerei, vor allem „koloristisch“, ohne einen Tadel hierin zu erblicken, und jedenfalls kommt solche Anschauungsweise dem Wesen der plastischen Kunst näher, als die landläufigen inhaltlichen, novellistischen, historischen, patriotischen, religiösen Nebengedanken oder die virtuosen Spielereien, für die man sich sonst allenfalls interessiert. Man trete nur überhaupt erst einmal mit ernsthaftem Verstehenwollen an die Plastik heran; der Zweck dieser Zeilen wäre erfüllt, wenn durch sie auch nur einige kunstfreudige Menschen, die bisher wohl dem Zuge der Zeit folgend einseitig der Malerei sich zuwandten, auch der Plastik einen Platz in ihrem Geiste und in ihrem Herzen einräumten — nicht nur in der guten Stube einer notgedrungenen, steifen Verehrung, sondern in dem stillen Kämmerlein wirklicher Liebe und vertrauten täglichen Umganges. Wie unser öffentliches Leben neben vielem Schlechtem doch auch manches gute neuere Werk der Plastik in Verbindung mit praktischen Aufgaben aufzuweisen hat — ich erinnere nur an die neuerdings wieder mehr geschätzten Brunnenanlagen, wie Hildebrands Brunnen in München und Straßburg, Lederers Fechterbrunnen in Breslau, den freilich zelotischer Unverstand wegen der nackten Figur darauf mit Schmutz beworfen hat, oder Volkmanns Georgsbrunnen in Dresden, dem unser letztes Beispiel entnommen ist — so dürfen wir auch in der künstlerischen Ausschmückung unserer Wohn- und Schulräume nicht bei der Malerei oder der so schätzbaren Lithographie stehen bleiben, sondern müssen auch der Plastik ihr Recht gönnen, sei es nun in

Verbindung mit der Architektur selbst, oder durch gute Abgüsse älterer wie neuerer Werke, die zu gar nicht allzu hohen Preisen zu haben sind. Möchte der dritte Kunsterziehungstag das Seine hierzu beigetragen haben — bietet er doch von der Gymnastik aus so manche Beziehung hinüber zur Plastik! Eine Kunst der Körperlichkeit ist ja auch diese, und wie für alle Kunst so gilt es ganz besonders für sie, daß der menschliche Körper ihr A und O ist. Welch ein Gewinn also für die ersehnte künstlerische Bildung der Zukunft, wenn wir nicht nur uns selbst, sondern auch der heranwachsenden Jugend, der diese Zukunft gehört, die Freude und das Interesse am menschlichen Körper wieder erobern könnten, ja das eigene gesunde Körpergefühl, das uns unter dem Einfluß mit Badehosen und Feigenblättern bewaffneter Sittlichkeitsapostel fast ganz abhanden gekommen ist, jene Goethesche Gesinnung, die „nicht mehr in dem stumpfen Zustande bleiben, sondern sich die Gestalt des Menschen eindrücken wollte wie die Gestalt der Trauben und Pfirschen", um dann neuschaffend die Welt damit zu durchdringen und zu beleben! Nicht nur für die Auffassung der Werke der Skulptur, sondern auch für die Malerei, ja für alle Kunstanschauung wird dies vertiefend und befruchtend wirken, und so bedeutet es in Wahrheit einen Weg von der Oberfläche zum Wesen, vom Schein zum Sein, wenn wir unserer Zeit zurufen:

Mehr Plastik!

HÖHERES MÄDCHENSCHULWESEN.*)

VON H. GAUDIG.

Das Interesse eines Volks für sein Bildungswesen ist einer der wertvollsten Maßstäbe für den Stand seiner Kultur. Ein Volk, das mit Bewußtsein und mit Selbstbestimmung an seiner Entwicklung zu höherem und reicherem Dasein arbeitet, muß sein Schulwesen als eine Volkssache ersten Ranges ansehen. Die höhere Mädchenschule, in ihren Anfängen getragen und bestimmt von örtlichen Interessen, ist jetzt zwar noch weit davon entfernt, Gegenstand nationaler Anteilnahme zu sein; aber sie ist doch in eine große nationale Bewegung, die Frauenbewegung, hineingezogen und in dieser Bewegung Gegenstand leidenschaftlichen Interesses geworden. Je mehr die Frauenbewegung Sache der Nation wird, je mehr sie ihren femininen Charakter verliert, je mehr wird die Entwicklung der höheren Mädchenschule auch den Charakter einer „Schulfrage" ablegen und nationale Angelegenheit werden. — Sehr erschwert wird die Gestaltung des höheren Mädchenschulwesens durch die gegenwärtige Lage des höheren Knabenschul-

*) Vergl. des Verfassers „Didaktische Ketzereien" (Teubner 1905), „Ein Fortbildungsjahr" (Teubner 1905) und „Höheres Mädchenschulwesen" in dem demnächst erscheinenden Teil I, 1 der „Kultur der Gegenwart".

wesens. Man muß Lehrer sein, um sich über die tiefe Unzufriedenheit zu täuschen, mit der eben die Zeitgenossen der höheren Knabenschule gegenüberstehen, die besonders lebhaft eine Höherbildung des deutschen Volkslebens ersehnen und erstreben.

Selbst dem befangensten Auge muß es klar sein, daß in unserer Zeit eine Fülle von Kräften einerseits an der Zersetzung alter Lebensformen, anderseits am Schaffen neuer Lebenswerte arbeitet. Ein Ringen nach neuen Lebensgestaltungen beherrscht unsere Zeit, das seine fortreißende Kraft je länger je mehr entwickelt und durch die Begleiterscheinung radikaler Kritik alle die erschrecken muß, denen Kulturentwicklung ohne Kontinuität ein Unding ist. Leider aber stehen noch weite Kreise im „dritten Stande" außerhalb der großen Kulturbewegungen unserer Zeit; der schlimmste Beweis dafür ist, daß die soziale Frage, eine Frage, an der sich die Geister scheiden müssen, noch zu keiner Parteibildung geführt hat, sondern innerhalb des Rahmens der alten Parteien des Bürgertums verhandelt wird, die in einer spezifisch politischen, unsozialen Zeit ihren Ursprung haben und demgemäß für die Lösung der sozialen Frage ungeeignet sind. Nicht tief genug ergriffen ist der dritte Stand auch von den religiösen, ethischen und ästhetischen Fragen. Es muß mit tiefer Sorge erfüllen, wenn man einerseits die Erwerbshast und anderseits die Genußhast des dritten Standes in einer Zeit beobachtet, in der die plumpe Tatsache der $3\frac{1}{2}$ Millionen sozialistischer Wähler uns täglich daran erinnern sollte, daß die bürgerliche Kultur in einer halsgefährlichen Lage steckt. — Sollen die Schulen, die die in erster Linie kulturtragenden Gesellschaftsschichten bilden, der schweren Gegenwartslage und der schwereren Zukunftslage gerecht werden, so müssen zwei Forderungen erfüllt werden, die eine materialer, die andere formaler Art. Die materiale geht dahin, daß eben die geistigen Gebiete, auf denen die großen Entscheidungsfragen der Zukunft liegen, allen voran das politisch-soziale, aber auch das ethisch-religiöse und das ästhetische, mit allem Nachdruck gepflegt werden. Nach der formalen Seite aber ist zu verlangen, daß die Kraft des Selbstdenkens so stark wie möglich entwickelt werde. Die Zeit fordert Menschen, die den großen Fragen, bei denen es sich um nichts Geringeres als die grundwesentlichen Momente des nationalen Lebens handelt, eine tiefere, nicht ermüdende Teilnahme und die Kraft und Lust zum Eigendenken entgegenbringen. Der materialen Forderung kann das Gymnasium nicht entsprechen, da seine linguistische Eigenart — es arbeitet in fünf Sprachen — ein tieferes Sachdenken auf den bezeichneten Gebieten hemmt, die realistischen Anstalten aber auch nicht, da sie mit ihrer überstarken Betonung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Gruppe noch im Bann der nunmehr ablaufenden Kulturepoche stehen, in der die erstaunlichen Fortschritte der Naturwissenschaften und die praktische Rücksicht auf die Vermehrung der äußeren Kulturgüter die Teilnahme an den Menschen-

tumsfragen beeinträchtigten. Beide Anstalten aber führen in formaler Beziehung nicht zu der Gestaltung des geistigen Lebens, die unsere Zeit fordert, weil die Masse des Stoffs und die herrschende Methode der Entwicklung selbstdenkender Köpfe hinderlich sind.

Die höhere Mädchenschule ist ja nun allerdings an die höhere Knabenschule in ihrer Weiterentwicklung nicht gebunden, auch ihre eigene Vorgeschichte bindet sie nicht in dem Maße, wie die Knabenschulen gebunden sind. Wenn es aber trotzdem den Anschein gewinnt, als würde die Reform, die gerade in unseren Tagen sich vollzieht, zu keinem erfreulichen Ziel führen, so liegt das zunächst in der gerade die Frauenkreise vielfach beherrschenden fast hysterischen Angst, man werde bei Abweichungen vom Typus der höheren Knabenschulen die Gleichberechtigung mit diesen Anstalten verlieren, sodann in dem Fehlen eines gestaltenden Prinzips. So kommt man denn entweder zum Kopieren oder zu dem noch gefährlicheren Synkretismus. Man glaube aber nicht, daß Kopien oder unreine, stillose Mischformen Kulturkraft haben. — Was uns bitter nottut, ist zunächst die Klärung über eine Reihe grundsätzlicher Fragen. Beginnt man die Reform ohne diese Klarheit, so entstehen Schulgestaltungen, bei deren Überwindung viel positive Kraft verbraucht wird. Wir haben aber keine Zeit zu verlieren, da die bürgerliche Kultur in dem Kampf um Sein und Nichtsein steht.

Ich gebe im folgenden eine Reihe von Fragen, über die man zur Klarheit gekommen sein muß, ehe man reformiert. Möchte ein heftiger Meinungsstreit darob entbrennen! Nicht daß man meine Meinung annimmt, ist mein Wunsch; wohl aber, daß man zu festen Meinungen kommt.

Das Ziel aller Schulen, die nicht technischen Zwecken, sondern der allgemeinen Bildung dienen, muß sein, die Schüler auf persönliches Leben hin zu entwickeln. Das Leitbild, dem sie nachstreben, sei der Mensch, der sein individuelles Leben in freier Selbstbestimmung zu einem wertvollen Leben ausgestaltet. Die Betätigungsgebiete des persönlichen Lebens sind das Leibes- und Seelenleben, die Kulturarbeit, und zwar besonders der Beruf, das Zusammenleben der Menschen (im allgemeinen und in den einzelnen Gemeinschaftsformen, Familie, Gesellschaft, Volk, Staat), das Verhältnis zur Gottheit. Wie der Mann so hat auch die Frau Kraft und Recht zu persönlichem Sein; demgemäß auch das Recht zu freier Gestaltung ihres Körper- und Seelenlebens, zu einer ihre Kräfte anspannenden Berufsarbeit, zu einer unmittelbaren Betätigung im Leben der Gesellschaft und des Volkes. Der vornehmste, im allgemeinen kulturell wertvollste Beruf der Frau ist der Beruf der verheirateten Frau, vorausgesetzt, daß er mit dem vollen Gefühl der Verantwortlichkeit und mit dem energischen Willen zur Arbeit ausgeübt wird. Dieser Beruf gewährt, wenn die Ehe die Lebensgemeinschaft zweier Persönlichkeiten ist, die Möglichkeit eines

intensiven persönlichen Lebens, wie er auch anderseits die Verpflichtung zu persönlichem Leben auferlegt. Die zurzeit für viele Frauen bestehende Unmöglichkeit, sich zu verheiraten, ebenso sehr aber das im Wesen der Persönlichkeit liegende Recht der freien Berufswahl erfordern es, daß man den Frauen neue Berufe erschließt. Unter diesen Berufen verdienen die den Vorzug, in denen sich persönliches Leben reich entfalten kann, weil sie nicht „eine eigenartige Spezialisierung der Seele in einer gewissen Richtung“ fordern, und in denen die besonderen Gaben der weiblichen Natur, die männliche Arbeit ergänzend, sich auswirken können. Besonders wertvoll ist die erziehliche Arbeit und die soziale Hilfstätigkeit der Frau.

Unter den Betätigungsgebieten des individuellen Lebens muß auch das geistige Leben den Charakter des persönlichen Lebens tragen: Die Motive und die Kräfte des geistigen Lebens müssen im eigensten Wesen der Person liegen; ebenso müssen die Richtungen, in denen die geistige Selbstbildung verläuft, durch das persönliche Wesen bestimmt sein; ferner wird sich die Bildungsarbeit nicht gegen die anderen Betätigungen des persönlichen Lebens isolieren, sondern, bedingend und bedingt, mit ihnen in fruchtbarer Wechselwirkung stehen; das Bildungsleben wird auch von reichem Gefühl getragen sein; besonders auf dem Gebiet der Werturteile wird sich der persönliche Charakter der Bildung bekunden; die Einheit des persönlichen Lebens bedingt den Zusammenschluß der Erkenntnisse zu einer Lebens-, Welt- und Gottesanschauung. — Die Form des Erwerbs der Bildung muß vor allem die der Selbsttätigkeit sein. — Dem persönlichen Wesen dieser Bildung widerstrebt die Anhäufung von Einzelkenntnissen, das Herumfahren in allerlei unverbundenen Erkenntnisgebieten, die mutige Selbstbeschränkung des Interessengebietes.

Die Schule arbeitet auf solche persönliche Bildung hin, wenn sie vom ersten bis zum letzten Tage die geistige Individualität pflegt, d. h. mit allen Mitteln dem Aufkommen der Massenbildung widerstrebt, wenn sie die inneren Antriebe zur geistigen Arbeit entwickelt und die äußeren (z. B. den Ehrgeiz, den Examenerfolg, die Aussicht auf „Berechtigungen“) tunlichst ausschaltet, wenn sie den Individualitäten bei der Wahl der Arbeit und der Art ihrer Behandlung so viel Spielraum läßt, als die gemeinsame Arbeit irgendwie zuläßt, wenn sie die inneren Zusammenhänge zwischen der geistigen Arbeit und dem gesamten Personenleben, z. B. dem Leben in der Familie und im Vaterlande, wahrnimmt; wenn sie Erkenntnisse und Erkennen zu Gefühlswerten gestaltet; wenn sie zu sorgfältiger, vom Gefühl der Verantwortlichkeit begleiteten Bildung der Werturteile anleitet; wenn sie die Erkenntnisse zu geschlossenen Einheiten zusammenfaßt und die Grundlagen zur Bildung einer Welt- und Lebensanschauung legt; wenn sie endlich planmäßig daraufhin arbeitet, daß ihre Schüler nach der Schulzeit ihre Bildung als eine dringlichste Angelegenheit in die eigene Hand zu nehmen vermögen. —

Der Lehrer arbeite mit allen Mitteln psychologischer Analyse dahin, daß er seine Schüler erkenne; dann lasse er ihre Kräfte sich in freiem Spiel auswirken, mache sie auch bekannt mit sich, flöße den Schwachen das Zutrauen zu sich ein und dämpfe das schlechte Selbstgefühl durch das ideale Ziel; vor allem erfülle er sie mit dem Pflichtgefühl, das zu werden, worauf sie angelegt sind.

Bildungswege und Bildungsideal müssen bei der weiblichen Jugend andere sein als bei der männlichen, da die intellektuelle und seelische Natur beider verschieden und eine differente Gestaltung ihres Geisteslebens Kulturforderung ist. Die Eigenart des weiblichen Geistes*), deren gründliche Erforschung eine Hauptaufgabe der Differentialpsychologie ist, zeigt nach meinen Beobachtungen folgende wesentlichen Merkmale: Im Gebiet der Empfindungen (namentlich bei den Gesichtsempfindungen) eignet dem weiblichen Geiste eine größere Sinnesempfindlichkeit und eine größere Unterscheidungsfähigkeit; dem entspricht das bessere Gedächtnis für Gesehenes, das Vorwalten des Optischen bei Assimilationen, Komplikationen, Assoziationen, die optische Lebhaftigkeit der Phantasie- und der Traumbilder, der visionellere Charakter des Denkens und die stärkere Gefühlsbetonung der optischen Elemente des Geisteslebens. Das Gedächtnis der Frau kennzeichnet sich durch die Intensität und Deutlichkeit der Erinnerungsbilder, durch das Vorwiegen der mechanischen Arbeit vor der logischen und durch den stärkeren Einfluß der Phantasietätigkeit. Auf der Stufe des Denkens im Gebiet *konkreten* Stoffs sagt der weiblichen Natur die synthetische Tätigkeit mehr zu als die analytische; sowohl in der eigentlichen Phantasietätigkeit als auch in der kombinatorischen Arbeit, d. h. in der sinnvollen Verknüpfung von Vorstellungen, zeigt der weibliche Geist seine Überlegenheit. Im Gebiet des *begrifflichen* Denkens lösen sich die Begriffe weniger gut von ihrem konkreten Hintergrunde ab, so daß das dem weiblichen Geist an sich gut liegende „Phantasieren in Begriffen“ leicht unter dem Mangel an Klarheit und Bestimmtheit der Begriffe leidet. Die Gedankenbewegung geschieht leicht im Sprunge, hat also den Vorteil der größeren Schnelligkeit, aber den Nachteil der geringeren Sicherheit. — Besonders charakteristisch für den weiblichen Geist sind die das Erkenntnisstreben begleitenden Gefühlsvorgänge. Im allgemeinen sind diese Gefühle, wie z. B. das Gefühl der Tätigkeit, der Spannung, der Lösung, der Befriedigung, lebhafter, affektartiger. Besonders bezeichnend ist die Intensität des Gefühls der Hemmung, mit dem sich leicht das Gefühl des Zweifels am Erfolg und eine starke Senkung des Kraftgefühls verbindet. Das Unerwartete ruft leicht den Affekt des Schrecks und der Bestürzung hervor. Die Folge dieser Gefühlsweise ist oft momentane geistige Benommenheit, Unbesinnlichkeit und Unbesonnenheit. Bezeichnend für den weiblichen Geist ist auch

*) Nach meiner Abhandlung in der „Kultur der Gegenwart“.

die stärkere Abhängigkeit des Urteils vom Gefühl; „der Primat des Intellekts“, mit Schopenhauer zu reden, ist mehr gefährdet. Im Zusammenhang hiermit steht die größere „Suggestibilität“. Im Gebiet der geistigen Dispositionen kennzeichnet den weiblichen Typus der *Aufmerksamkeit* die bessere Fähigkeit der „Anpassung“, die geringere Beständigkeit, das Überwiegen des Umfangs über die Intensität, größere Elastizität, aber geringere Konzentrationskraft, stärkere Ablenkbarkeit und größere Empfänglichkeit für Eindrücke. — Auffällig treten die Artunterschiede des weiblichen Geistes bei dem zusammenhängenden Arbeitsvorgang hervor: bei der Setzung des Arbeitsziels geringere Bereitwilligkeit zu eigentätiger Zielsetzung, bei der Abwägung der Arbeitsschwierigkeit größere Neigung zur Überschätzung der Schwierigkeit, bei dem Entwurf des Arbeitsweges das kleinere Maß von Besonnenheit, bei der Erregung der Arbeitsenergie die größere Willenhaftigkeit, bei der Wirkung des Arbeitsanstoßes die geringere Fortdauer, bei der Anpassung der Arbeitsenergie an die Arbeitsleistung der Mangel an Sparsamkeit, beim Wechsel der geistigen Arbeitsform die größere Fähigkeit der Umschaltung, bei dem Andringen von Nebenvorstellungen stärkere Ablenkbarkeit. — Außerordentlich wertvoll ist die Spontaneität des weiblichen Geistes, die Fähigkeit zu freitätigem Arbeiten, die sich ebenso als freiwirksamer häuslicher Fleiß wie als geistige Regsamkeit und Energie im Unterricht bekundet. — Auf dem Gebiet der Übung und Ermüdung stehen einander größere Übungsfähigkeit und geringere Übungsfestigkeit, größere Erholungsfähigkeit und größere Erholungsbedürftigkeit gegenüber. Die Kraftkurve der geistigen Energie zeichnet sich durch starke Senkungen, denen starke Hebungen entsprechen, überhaupt durch stärkere Schwankungen um die Mittellinie aus. — Für die Richtung der geistigen Interessen ist eine große Anpassungsfähigkeit bezeichnend; Mädchen lassen sich leichter auch für das interessieren, was nicht in der natürlichen Richtung ihrer Interessen liegt. Der natürliche Interessenzug des Mädchens führt auf das Konkrete, das Persönliche. Ungleich stärker als beim Knaben ist Neigung und Kraft zum Darstellen. — Unter den Motiven der Bildungsarbeit wirkt beim Mädchen stark der Ehrgeiz und das persönliche Interesse für die Vermittler des Wissens, so daß das Sachinteresse sich schwerer zur Herrschaft durchringt.

Angesichts dieser Unterschiede muß die Richtung der Geistesbildung an den höheren Mädchenschulen dahin gehen, das Wertvolle der Geistesart der Mädchen zu bewahren und zu entwickeln, die Mängel aber planmäßig zu beseitigen, ohne daß man das Wesentliche der Vorzüge antastet. Die Forderung der Koedukation und das mechanische Annehmen gymnasialer Bildungsgänge beweisen eine gefährliche Robustheit des Denkens, die selbst bei der frauenrechtlerischen Agitation unerträglich ist.

Die Bildungsziele, Bildungsstoffe und Bildungswege der

höheren Mädchenschule können nur nach einem Ideal der gebildeten Frau bestimmt werden. Die Bildungsarbeit in der höheren Schule kann nur gedeihen, wenn alle Arbeit auf das außerhalb der Schule, im Leben, liegende Ziel, wertvolle Frauenbildung zu schaffen, bezogen wird. Die Zerfahrenheit des Urteils im Gebiet unseres Schulwesens erklärt sich vor allem daraus, daß sich die Schule nicht mit dem „Leben“ und das „Leben“ nicht mit der Schule auseinandergesetzt hat. So vergißt die Schule das „Leben“ und das „Leben“ die Schule. So liegt zwischen Schule und Leben ein garstiger breiter Graben. Daß die Bildung das Zeichen persönlicher Bildung tragen muß, wurde bereits bemerkt. Inhalt und Form dieser Bildung sind nach den Betätigungsgebieten des persönlichen Lebens zu bestimmen. In diesen Gebieten wurzeln die Bildungsinteressen, nach denen sich Inhalt und Form der Bildung regeln: im Gebiet des Geisteslebens das intellektuelle Interesse, im Gebiet des körperlichen Lebens das physische, im Gebiet der Kulturarbeit das praktische, im Gebiet des Gemeinschaftslebens das ethisch-soziale, im Verhältnis zur Gottheit das religiöse Interesse. Von allen Gebieten her werden Forderungen an die geistige Bildung erhoben, und so gewiß persönliches Geistesleben sich nicht gegen das physische, praktische, sozial-ethische, religiöse Leben isolieren darf, so gewiß besteht das Recht solches Anspruchs. Man erwäge auch, daß eine so in das gesamte Personenleben hinein verzweigte geistige Bildung lebensfähiger ist als ein gegen das übrige Personenleben abgesperrtes spiritualisiertes Geistesleben. Alle Gebiete, die oben neben dem Geistesleben als Betätigungsgebiete persönlichen Lebens genannt sind, fordern schon an sich geistige Arbeit, so das körperliche Leben, so das Leben im Beruf, so das Leben in den Gemeinschaften, so das religiöse Leben. Diese geistige Arbeit geschieht im Interesse der Lebensbetätigung der Persönlichkeit auf den verschiedenen Gebieten. Aber in eben diesen Gebieten liegen auch die Antriebe zu einer freien geistigen Arbeit, die sich über das durch die persönlichen Zwecke Geforderte erhebt: das Studium des menschlichen Körpers führt zum Studium des Organischen fort; in jedem nicht banausisch gefaßten Berufe ersteht eine Fülle von Antrieben zu freier Bildungsarbeit, nicht am wenigsten in dem Berufe der verheirateten Frau, in dem z. B. das hauswirtschaftliche Tun zum Interesse an der Volkswirtschaft und an den für das Wirtschaftsleben wichtigen naturwissenschaftlichen Gebieten, die erziehliche Arbeit an den eigenen Kindern zur Vertiefung in die Erziehungsprobleme überhaupt fortzieht; das Leben in den menschlichen Gemeinschaften leitet zum Studium des ethisch-sozialen Lebens hin; das Leben in der Gemeinschaft mit Gott zum Studium seines Worts und seines Reichs. Zielt die Bildung auf nichts als die geistige Schulung für die bezeichneten Gebiete hin, so wird sie praktische, technische Bildung; ignoriert sie die Betätigung des persönlichen Lebens auf diesen Gebieten, so beraubt sie sich der besten Fußpunkte im Leben des Menschen.

Der richtige Weg wird eingeschlagen, wenn jede Dienstbarkeit unter die unmittelbaren Forderungen des Lebens vermieden, aber eben die Richtungen des Erkennens gepflegt werden, die zu dem handelnden Leben in Beziehung stehen.

Das intellektuelle Betätigungsgebiet der Persönlichkeit weist mehrere untereinander verwandte Interessen auf: das Interesse am Wissen und am Erkennen, das Interesse am Ästhetischen und das Interesse am Darstellen des Gewußten und des Schönen. In der erstgenannten Richtung unterscheidet sich das Interesse am Wissensstoff, das materiale Interesse, und das Interesse an der Erkenntnistätigkeit, sowie an dem geistigen Zustand (habitus), das formale Interesse. Zwischen den intellektuellen Interessen bestehen Spannungsverhältnisse, die schärfste Beachtung verdienen. Die Lehrpläne der höheren Schulen stehen unter der Tyrannei des materialen Interesses, des Interesses am Stoff; keine Klage ist berechtigter als die über das Unmaß an Stoff. Die Ankläger im „Publikum" sollten nur nicht vergessen, daß die Schulen vielfach unter dem Druck eines falschen Bildungsideals gestanden haben, als sie immer neue Stoffgebiete und Stoffmengen aufnahmen. Dies und das „nicht gehabt zu haben", galt als Makel; der Enzyklopädismus feierte seine Triumphe. Unsere höheren Schulen gesunden nicht eher, als bis die Tyrannei des Stofftriebs gebrochen und dem Formtrieb sein Recht geworden ist. Mit dem Triebe, Wissen zu haben, muß der Trieb, im Erkennen sich zu betätigen und eine erfreuliche Form des Geistes zu gewinnen, sowie der Trieb, das Erkannte darzustellen, ins Gleichgewicht gebracht werden. Der Wissenstrieb verdient alle Pflege, aber er ist leicht der Abstumpfung ausgesetzt; zudem ist der Wissenbesitz dem Verfall durch das Vergessen außerordentlich unterworfen; die an der Erkenntnistätigkeit gewonnene geistige Kraft dagegen ist ungleich widerstandsfähiger. Der Erkenntnisbesitz ist unpersönlicher, die Erkenntniskraft ist persönlich, ist ein Stück von uns. Das Wissen hat man zu eigen, die geformte Erkenntniskraft ist unser Eigenstes. Legt die Schule auf die an den Stoffen zu gewinnende geistige Gestaltung den nötigen Nachdruck, so zielt sie auf lebendige Kräfte ab, z. B. auf die Kraft der Aufmerksamkeit, auf die geistige Beweglichkeit, auf die Fähigkeit zur Besinnung und Vertiefung, auf Selbständigkeit und Selbsttätigkeit usw. Sollen aber diese Kräfte sich entwickeln, so ist vorab eins unbedingt erforderlich: die Despotie des Stofftriebs muß gebrochen werden; Aneignen und Einprägen dürfen nicht die eintönigen Forderungen an den Geist der Jugend sein; dieser Geist muß sich vielmehr am Stoff in aller Weise arbeitend betätigen können. Dazu gehört Zeit und Ruhe; das stoffliche Zuviel hat ein Zuwenig an geistiger Kraftentfaltung zur Folge. Fünf Sprachen, wie sie ein Gymnasiast treibt, bedeuten, wenn ich recht sehe, den Verderb der sprachlichen Kraft. Der Stofftrieb ist auch verhängnisvoll gleichgültig gegen die Schwierig-

keit der Stoffe; er jagt den Geist z. B. viermal von neuem in die Elemente einer Sprache, obschon der entwickelte Geist dadurch nicht nur immer von neuem in eine einseitige Gedächtnisarbeit, sondern in die peinliche Lage gebracht wird, in sprachlicher Mühsal Gedanken von geringem Wert zu gewinnen. Der Stofftrieb macht auch den „eingeborenen" Trieb der Menschenseele, den Darstellungstrieb, tot. Darstellen heißt Stoff formen; zum Formen gehört ein der Masse nach handlicher Stoff, gehört wieder Zeit, Ruhe, Muße. Auch zum ästhetischen Genießen ist Zeit, Ruhe, Muße erforderlich; das hastende Zeitmaß, das der Stofftrieb dem Unterricht aufnötigt, hindert die kontemplative Ruhe. Zudem fordert aller ästhetischer Genuß ein freies, im gewissen Grade müheloses Spiel der Geisteskräfte, das eben nur durch Schulung der Kräfte gewonnen werden kann.

Alle persönliche Bildung, besonders aber die Bildung der Frau fordert als Hauptstoff, an dem sie erworben werden kann, persönliches Leben. Alle persönliche Bildung muß sich ferner vor allem am Leben der Gegenwart betätigen, so gewiß persönliches Leben sich am Leben der Gegenwart betätigt. Im Leben unserer Gegenwart sind es aber besonders die großen Menschentumsfragen, die die Geister bewegen; denn nicht darum handelt es sich mehr in erster Linie, wie wir die materiellen Güter erwerben, deren eine höhere Lebensgestaltung bedarf, sondern wie die Menschen unserer Tage ihr Leben zu einem persönlichen Leben gestalten, in dem das Dingliche nur Mittel ist. Die große Sehnsucht der tieferen Geister geht nicht nach Mehrerwerb von Gütern, sondern nach wertvollen Lebensformen, in denen sich ein wertvolles Personenleben ausleben kann. Will die Schule ein persönliches Bildungsideal verwirklichen helfen, so muß sie das Verständnis der großen Gegenwartsfragen so weit als möglich fördern, so muß sie die Geister dahin führen, daß sie in das, was in der Gegenwart lebt und webt, eintauchen können, daß sie in ihrer Zeit handelnd und denkend mitzuarbeiten und sich selbst ein wertvolles Leben zu gestalten vermögen, nicht nach dem vielleicht vorübergehenden Geschmack der Zeit, wohl aber unter Verwertung aller brauchbaren Baustoffe der reichbewegten Gegenwart. Verständnis und Teilnahme für das religiöse, das ethisch-moralische, das künstlerische, das politisch-soziale, das Erwerbsleben unserer Zeit, vor allem aber die Fähigkeit, in diesen Gebieten erkennend und handelnd tätig zu sein, das müssen die Hauptziele sein, nach denen die Jugend unter Führung ihrer Lehrer trachtet. Gegenwartsverständnis, Teilnahme für das Gegenwartsleben, Wirklichkeitssinn — diese Ziele müssen gestaltend auf die Schularbeit einwirken. Alles Gegenwartsverständnis sei aber geschichtlich; in einer Zeit, in der die Sozialdemokratie eine Bravour im ungeschichtlichen, zeit- und voraussetzungslosen Denken beweist, muß die Bildung der höheren Stände im vollstem Sinne geschichtlich sein. Besonders den Frauen, die leicht ungeschichtlich denken, ist die geschichtliche Denkweise innerlichst zu eigen zu machen. Der Sinn

für die lebendigen Kräfte der Gegenwart bewahrt vor der Kühle der historisierenden Denkweise; in diesen Kräften ist ja bereits die Zukunft voraus angelegt. Die geschichtliche Denkweise aber schützt vor aller Phantastik und vor der dauernden Ausschaltung wertvoller, im Augenblick aber unwirksamer oder unzulänglich wirksamer Elemente der Vergangenheit aus dem Kulturleben. — Der Rahmen, in dem die Bildungsarbeit verläuft, ist zunächst das nationale Leben: ihr erstes Ziel muß sein ein Verständnis für das deutsche Volk, seine Volksart und die Art seiner Stämme, sein Denken und Dichten, sein Reden und sein Schreiben, sein Geistes- und sein Wirtschaftsleben; für die großen Probleme, die es in seiner Geschichte gelöst hat, und für die, deren Lösung gerade seine Weltmission ist. Ich sage: „Verständnis"; besser sollte es heißen: der mächtige Trieb, das deutsche Wesen verstehen zu lernen, von Erkenntnis zu Erkenntnis vorzudringen und die Tiefe des Reichtums unseres Volkes immer mehr zu ergründen. Aber auch mit dem kräftigsten Erkenntnistrieb wäre es nicht genug, wenn nicht das Gemüt die nationalen Güter umfaßte, und wenn nicht das Personenleben sich vor allem aus nationalem Baustoff auferbaute. — So gewiß indes das Gegenwartsleben unserer Nation im Zusammenhang der Weltkultur verläuft und eine Fülle von Radien über den Kreis des Volkslebens hinaus in das Völkerleben führen, so gewiß muß der Unterricht auch mit fremden Völkern bekannt machen: Teilansichten von fremdem Volkstum genügen überall da, wo die Zusammenhänge nur wirtschaftlicher Natur sind; je inniger die Kulturzusammenhänge der Völker mit dem deutschen Volke sind, je vielseitiger muß das Bild, das von ihnen gezeichnet wird, sein; zu einem freien, von der Beziehung zu der deutschen Nation unabhängigen Interesse muß es bei den beiden Völkern kommen, die zusammen mit dem deutschen die wesentlichen Träger der geistigen Kultur der Gegenwart sind, dem französischen und dem englischen. Die Menschentumsfragen der Gegenwart, an denen die deutsche Frau um ihres persönlichen Lebens willen und um der Nation willen arbeiten muß, fordern diese Horizontweite. Ebenso weist uns die deutsche Geschichte und die Geschichte der modernen Kultur auf diese beiden Völker hin. (Fortsetzung folgt.)

VERSTÄNDNIS IN DER SCHULE

(AUCH EINE PÄDAGOGISCHE KETZEREI)

VON MARTIN HAVENSTEIN-HALENSEE

In seinem Aufsatze vom „Äußerlichsten und vom Innerlichsten"*) klagt A. Bonus, wie er das schon in seiner Schrift über den „Kulturwert der deutschen Schule" getan hat, die Schule an, daß sie mit ihrer Erklärungsmethode das Verständnis für das Innerste nicht schaffe, son-

*) s. Jahrgang I, S. 330 ff.

dern vereitele und damit unberechenbaren Schaden stifte. An diese Anklage sowie an den Vorschlag zur Besserung, den Bonus macht, möchte ich einige Fragen und Betrachtungen anknüpfen.

Allem voraus bemerke ich, daß die einzige Quelle der Erkenntnis in diesen Dingen die eigene Erfahrung ist. Was wissen wir denn von fremden Gefühlen, wie sie sind und entstehen? Ich wenigstens, der ich selbst Lehrer bin, bekenne, daß ich von keinem meiner Schüler wirklich weiß, ob er ein einziges in der Klasse von mir behandeltes Gedicht wirklich verstanden hat. Auch leuchtende Augen sind keine untrüglichen Sterne. Wenn ich daher in dem Nebel der Probleme nach festen Tatsachen suche, so suche ich in meinen eigenen Erlebnissen.

Man sieht, ich nehme das Wort Verständnis in demselben Sinne wie Bonus. Ich ziehe auch dieselbe Folgerung wie er. Religion und Kunst, sage ich, sprechen beide die Sprache des Gefühls. Und für diese Sprache gibt es kein Lexikon und keine Grammatik. Sie ist so wenig lehrbar wie die Tugend. Also ist die Schule mit ihren Methoden hier völlig machtlos. Sie mag den Gegenstand drehen und wenden, wie sie will, sie mag es auf alle nur erdenkliche Art versuchen, mit feuriger Beredsamkeit oder mit Schweigen, mit Sagen oder mit Fragen — immer kann sie Verständnis nur ermöglichen, nicht schaffen. Und wenn sie imstande wäre, lauter wahre Dichter aufs Katheder zu stellen, sie könnte auch dann Verständnis nur ermöglichen, nicht schaffen.

Wie sagte doch jener größte Säemann des Geistes? — „Es ging ein Säemann aus zu säen . . . . .“

Aber wenn die Schule Verständnis nicht schaffen kann, kann sie denn Verständnis vereiteln und zerstören? Wenn Bonus das behauptet, überschätzt er dann nicht die Macht der Schule? Ich habe eine bescheidenere Meinung von ihren Kräften. Ich meine, sie wirkt nur auf die Oberfläche der Seele, auf den Spiegel des Gewässers. An die Kräuter, die auf dem Grunde blühen oder nicht blühen, kommt sie nicht heran. Sie kann das bewußte Verstandesleben verfälschen, verbiegen, verkehren, leider ja, — aber den Quell des Gefühls verstopfen oder trüben kann sie nicht. Ich meine, wer das tiefe Entzücken einmal gekostet hat, das ein wirkliches Kunstwerk mitteilen kann, der ist dagegen gefeit, dieses Gefühl mit dem sogenannten Verstehen zu verwechseln. Nicht, als ob er sich theoretisch über diesen Unterschied klar zu sein brauchte. Aber er wird instinktiv jene köstlichen Erfahrungen zu erneuern suchen, wird, vielleicht unbewußt, die „Erklärungen der Schule“ mit innerlichem Widerstreben von sich schieben und sich, während sie im Klassenraume ertönen, in der Stille zur Quelle drängen und trinken.

Gewiß hat Bonus recht, wenn er eine Methode tadelt, die Goethes Sänger in „musterhafte“ Prosa übersetzen zu müssen glaubt. Was er darüber sagt, ist einfach vortrefflich. Man gibt mit dieser Übersetzung

den Kindern Steine, nicht Brot. Aber man gibt ihnen doch nicht Steine statt des Brotes, sondern Steine und Brot, nämlich die Übersetzung und das Gedicht selbst. Und Bonus wird es zugeben, wenn der Schüler nur hungrig ist, so nimmt er gewiß das Brot, und die Steine wirft er weg.

Man nehme einen Primaner als Beispiel, den die erste Liebe ein paar Heinesche Lieder hat verstehen lehren. Was wird in ihm vorgehen, wenn er die falsche Behandlung eines lyrischen Gedichtes ertragen muß? Ich meine, vieles ist denkbar, je nach seinem eigenen Wesen und seinem Verhältnis zu dem unterrichtenden Lehrer: er macht es nachgiebig mit, er läßt es stumpf über sich ergehen, er verschließt sich dagegen, er langweilt sich, er ärgert sich, er wütet innerlich dagegen, — alles ist möglich, nur daß er sich das Gefühl rauben läßt, halte ich für ausgeschlossen. Ob nicht Bonus selbst dies aus seiner Schulzeit bestätigen wird?

Ja, aber die Schüler, die noch kein Verständnis besitzen? Deren Augen für die Welt des Schönen noch nicht geöffnet sind?

Nun, man könnte wahrlich Besseres tun, als dem Blinden fortwährend von den Farben zu erzählen und ihn gar noch zum Schwatzen darüber zu veranlassen.

Aber ich frage, geschieht dasselbe nicht auch außerhalb der Schule? Wer kann denn auch die Sehenden, die heilbar Blinden und die ewig Blinden sicher unterscheiden? Und vor allem, wird denn die Heilung wirklich dadurch vereitelt? Mir scheint, Bonus übertreibt die bösen Folgen der Erklärungsmethode. Sicherlich tritt durch sie die fatale Verwechslung, von der er spricht, oft ein, und es ist für die, denen die Kunst ein Heiligtum ist, gewiß verdrießlich genug, die Uneingeweihten darin herumlärmen zu hören. Daß diese unerquicklichen Verfälscher von Kunst und Religion sich in Wort und Tat äußern und breit machen, wie es heute geschieht, daran mag die Schule die Hauptschuld tragen. Aber daß sie so oberflächlich sind, daß ihnen das echte Gefühl mangelt, daran ist die Schule nicht schuld, sondern — —

Wie sagte doch jener größte Säemann des Geistes? — „Ein Säemann ging aus zu säen . . . . .“

Wenn ich Bonus zugegeben habe, daß das übliche Besprechen, Zergliedern und Umarbeiten vom Übel ist, so kann ich doch nicht einsehen, warum jedes Erklären ausgeschlossen sein soll Es gibt Erklärungen sachlicher und sprachlicher Art, die einfach notwendig sind, für das Verständnis in jedem Sinne. Wenn auch sie schon ein Kunstwerk um seine volle Wirkung brächten, so wären wir nicht imstande, ein Gedicht zu genießen, das wir aus einer fremden Sprache mit einigem Nachdenken übersetzen. Bedeutet aber hier das Erklären etwas anderes als ein Wegräumen von Hindernissen? Und ist es bei Gedichten der Muttersprache anders? Im Kunstwart stand einmal eine ausführliche

Besprechung von Mörikes „Um Mitternacht“. Ob es irgend einen, der dies Gedicht liebt, in seinem „Verständnis“ gestört hat, wenn er dadurch die etwas schwierigen Wendungen in der zweiten Strophe, im gewöhnlichen Sinne, besser verstehen lernte? Nach meiner Empfindung ist die ästhetische Lust etwas viel zu Lebenskräftiges und Elementares, als daß sie leicht Schaden leiden könnte. Sie ist von Stimmungen abhängig; mit diesen ihren Schwestern steigt und fällt sie. Reflexion aber verträgt sie viel. Sobald nämlich die Reflexion ins Wohnzimmer der Seele eintritt, geht sie ins Schlafzimmer, aus dem sie dann zu ihrer Zeit ausgeruht und frisch wieder hervorkommt.

Wenn nun Bonus den Vorschlag macht, statt des Üblichen die Gedichte unerklärt auswendig lernen zu lassen, so leitet ihn dabei offenbar seine individuelle Erfahrung. Es sei mir gestattet, eine ebenso individuelle Erfahrung dagegen zu setzen! Ich kann mit Gewißheit behaupten, daß ich für fast alle in der Jugend zwangsweise gelernten Gedichte das Verständnis in Bonus' Sinne verloren habe. Es sind das hauptsächlich Kirchenlieder und Schillersche Balladen. Die sichere Empfindung für Schönheit und Unschönheit, das unwillkürliche Hingenommensein, das instinktive Urteil — alles setzt bei mir aus, wenn ich jene Gedichte aus dem Schrein des Gedächtnisses hervorhole. Der Schrein ist hier zum Sarge geworden. Darin liegen sie tot.

Als ich diese Beobachtung machte, war ich selbst nicht wenig erstaunt. Ich kann mir auch heute noch diese eigentümliche Erscheinung nicht befriedigend erklären. Lag es an den Gedichten? Oder daran, daß sie zu früh gelernt wurden? Oder am zwangsweisen Lernen? Ich weiß es nicht. Aber ich weiß, daß ich ungefähr zu derselben Zeit Heinesche Lieder aus eigenem Willen gelernt habe, die ich noch heute „verstehe“. Vielleicht ist es anderen ähnlich ergangen wie mir. Es wäre mir wertvoll, dies zu erfahren.

Jedenfalls aber kann ich nicht wünschen, daß Bonus' Vorschlag verwirklicht werde. Auch abgesehen von der geschilderten individuellen Erfahrung. Ich würde gerade alles zwangsweise Lernen in den sogenannten ethischen Fächern am liebsten ganz beseitigt sehen. Wünscht denn Bonus wirklich auch im Religionsunterricht das Auswendiglernen von Unerklärtem? Mir scheint unter den bestehenden Verhältnissen folgendes besonders wünschenswert:

1. Man bessere die Gedichtsammlungen, die in den Schulen gebraucht werden, gründlich und vermeide vor allem jedes Zufrüh.

2. Man verbiete die übliche Mißhandlung von Gedichten durch überflüssiges Erklären und Bearbeiten.

3. Man lege mehr Wert auf gutes Vorlesen.

4. Man beseitige alles zwangsweise Auswendiglernen und streiche den sogenannten Kanon.

Dies scheint mir das Wichtigste, was für jetzt geschehen könnte. Im übrigen aber — man überschätzt die Schule.

BEWEGUNGSFREIHEIT IN DEN OBEREN KLASSEN DER HÖHEREN SCHULEN*)

Seitdem der Gedanke der Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung des Gymnasiums, Realgymnasiums und der Oberrealschule fast überall siegreich durchgedrungen ist, tritt ein anderer Gedanke im Leben der höheren Schulen mehr und mehr hervor, der sobald nicht wieder von der Tagesordnung verschwinden wird, weil er Gesundheit, Lebensberechtigung und Lebenskraft in sich trägt — das ist die Forderung, in den oberen Klassen unserer höheren Schulen den Lehrern, den Schülern und dem Wirken der verschiedenen Unterrichtsfächer mehr Bewegungsfreiheit zu gönnen. Dieser Gedanke ist nicht neu. Am Ende des achtzehnten und am Beginne des neunzehnten Jahrhunderts, als die reglementmäßige Beengung noch nicht die Schulen quälte und noch nicht freudestörend wirkte, waren Männer wie Ernesti, Gesner, Meierotto, Nägelsbach und Roth in voller Bewegungsfreiheit tätig und drückten den Anstalten, an denen sie arbeiteten, den Stempel ihres Geistes auf. Und Bewegungsfreiheit ist auch später immer dort vorhanden gewesen, wo tüchtige und eigenartige Männer unbekümmert um beengendes Reglementieren ihre eigenen Wege gingen und auch ihre Schüler freie Wege gehen ließen. So etwas wurde allerdings nicht immer gern gesehen; Bewegungsfreiheit betrachtete man von oben nicht selten mit „einigem Befremden"; in den 1866 annektierten Ländern hat manche Bewegungsfreiheit dem Reglement weichen müssen. Das ist in den letzten Jahrzehnten anders geworden. Wenn Schüler sich in frischer und freier Vereinstätigkeit zur Pflege turnerischer Übungen und zur Pflege des Ruderns zusammentun, wenn sie Wandervereine bilden, um Heimatkunde zu pflegen, wenn sie in anderer Art selbständig sich betätigen und zum Beispiel — wie in Düsseldorf der Schadow-Verein an der Oberrealschule — der Pflege des Zeichnens, Skizzierens und Malens sich widmen in Ausflügen in die umgebende Natur oder ins Kunstgewerbemuseum und dabei unter sich Preiszeichnen veranstalten, so sind solche Betätigungen Anzeichen, daß der Bewegungsfreiheit und Selbsttätigkeit heute ein größerer Spielraum gegönnt wird, als in früheren Tagen. Vor allem aber ist es auch mit der Bewegungsfreiheit im Unterrichte anders geworden, und auf diese kommt es bei unserer Betrachtung wesentlich an. Der Geist der Lehrpläne von 1900 ist ein freierer Geist und er zeigt schon an den verschiedenen Stellen seine guten Wirkungen. Wenn man — und hier macht sich die Freiheit bis in die mittleren Klassen geltend — in Hannover am Lyzeum I

*) Wir entnehmen diese Ausführungen einer Abhandlung, womit der Geheime Oberregierungsrat Dr. A. Matthias, vortragender Rat im preußischen Kultusministerium, den 5. Jahrgang der von ihm und dem Geh. Rat Dr. Köpke herausgegebenen „Monatsschrift für höhere Schulen" eröffnet.

und am Leibniz-Gymnasium das Griechische mit dem homerischen Dialekt beginnt und nach verhältnismäßig kurzer Zeit frisch und froh in das neunte Buch der Odyssee hineinsteuert, wenn man an anderen Schulen die Schranken, welche die griechische Lektüre immer mehr einengten, durchbricht und Wilamowitz' Lesebuch in angestrengter Arbeit zu bewältigen sucht, so zeigt sich hier eine Bewegungsfreiheit, die Anregung zu neuer Arbeit und zur Freude an neuen Stoffen reichlich spendet. Auch auf anderen Unterrichtsgebieten haben wir diese Freiheit. Um Raum zu gewinnen für philosophische Propädeutik in der Prima, ohne die Wochenstunden zu vermehren, hatte Direktor Cauer am Realgymnasium zu Düsseldorf sich so eingerichtet, daß er in einer Woche beim Latein, in der zweiten Woche beim Deutschen, in der dritten bei den exakten Wissenschaften eine Anleihe machte. Am Elbinger Gymnasium will man tüchtige Schüler von diesen oder jenen regelmäßigen Arbeiten befreien oder ihnen ganze Studientage gewähren, um für eine größere Arbeit und Lieblingsstudien ihnen Zeit zu schaffen; auch von Stunden, in welchen diejenigen, die noch elementarer Förderung und Wiederholung bedürfen, die Tüchtigeren langweilen und behindern, will man diese entlasten, um ihnen die Freude an ihrer Strebsamkeit nicht zu verderben. In Strasburg in Westpreußen stellt man dem Primaner die Wahl, ob er mehr mathematische oder mehr sprachliche Studien treiben will. Diejenigen, welche sich für die Mathematik entscheiden, haben lehrplanmäßig vier Stunden Mathematik und werden in diesen Stunden und durch private Tätigkeit über die Ziele des Gymnasiums hinaus gefördert. Dafür sind sie von den lehrplanmäßigen zwei Wochenstunden, die lateinischen grammatisch-stilistischen Übungen gewidmet sind, befreit und liefern in der Reifeprüfung statt des lateinischen Extemporales eine Übersetzung aus dem Lateinischen. Die übrigen haben, getrennt von dieser mathematischen Selekta, nur zwei Stunden Mathematik wöchentlich und werden in diesen zwei Stunden in die Stereometrie eingeführt, im übrigen aber durch Übungen auf dem Standpunkte der bis Obersekunda erworbenen Kenntnisse erhalten und danach auch im Abiturientenexamen behandelt. Dafür werden von ihnen höhere Leistungen, auch privater Natur, in den sprachlichen Fächern erwartet. Will jemand eine größere deutsche Arbeit über einen Lieblingsschriftsteller machen, so können ihm häusliche Arbeiten dafür erlassen werden. Auch auf dem Gebiete der neueren Sprachen ist Bewegungsfreiheit frisch im Gange. An mehr als 25 höheren Lehranstalten wirken durch Austausch mit deutschen Lehramtskandidaten gewonnene französische Lehramtsassistenten in den oberen Klassen im Dienste französischer Konversation. Die Anfänge (seit dem 1. Oktober 1905 besteht diese Einrichtung) sind erfolgverheißend; schon jetzt kommt frisches Blut auch von dieser Seite her in unsere Schulen. Und im mathematischen Unterricht will man nicht zurückbleiben; hier handelt es sich um eine Bewegungsfreiheit, die

man sich längst hätte leisten können, wenn man nur die Anregungen der Lehrpläne hätte beachten wollen und das belebt hätte, was in den methodischen Bemerkungen längst enthalten ist, aber bisher toter Buchstabe geblieben ist. Pflege der Anschaulichkeit, belebender Stoff, Beschränkung der gefürchteten trostlosen mathematischen Aufgaben abstrakter Natur und Heranziehung von Gegenständen aus dem Erfahrungskreise des Schülers innerhalb und außerhalb der Schule werden gewünscht: Wind und Wetter, Erdkunde und Astronomie, Physik und Technik, Schiffahrt und Eisenbahn können Beispiele in Hülle und Fülle und ein weites Feld für Freiheit der Bewegung bieten, das sich sogar auf die Hereinziehung des Koordinatenbegriffes in die mittleren Klassen und auf die Anwendung des Differentialquotienten erstrecken kann. Alles das liegt schon in den Lehrplänen und hätte längst gehoben werden können, wenn anstatt der vis inertiae die wünschenswerte Freiheit der Bewegung und die Freude an ihr vorhanden gewesen wäre. Also an vielen Stellen sind neues Leben und neue Bewegung für Ausführung gesunder Gedanken schon in vollem Gange. Aber auch an Zukunftsplänen fehlt es nicht. — —

Welche Aufnahme finden nun die Maßnahmen, die auf Bewegungsfreiheit hinzielen, und die Vorschläge, welche diese zu fördern suchen in den am meisten beteiligten Kreisen? Weitblickende und tatkräftige Männer begrüßen sie mit Freuden. Sie sehen schon in den Anregungen und in dem guten Willen, solche Vorschläge zu berücksichtigen und zu beachten, den Beginn einer neuen, segensreichen Entwicklung. Statt der bisherigen Uniformierung und der daraus sich ergebenden Erziehung zur Mittelmäßigkeit erkennen sie die Möglichkeit einer gesunden, den natürlichen Anlagen Rechnung tragenden, freiheitlichen, die eigene Verantwortung bei Lehrern und Schülern betonenden Unterrichtsgestaltung, wie sie in außerdeutschen Ländern seit längerer Zeit angebahnt ist. — Andere denken anders. Die nicht ganz kleine Zahl von Menschen (nicht nur Fachleute sind gemeint, sondern auch die Tagespresse und sonstige Beurteiler, die sich als Vertreter der öffentlichen Meinung einschätzen), die kein einziges „ja“ auszusprechen vermögen, ohne nicht ein „aber“ über das andere einzufügen, stehen abseits, huldigen mit überlegenem Lächeln einer sich selbst nicht kompromittierenden Bequemlichkeit, die mit starrer Verehrung auf das ewig Gestrige schaut, das immer und immer wiederkehrt und morgen gilt, weil's heute hat gegolten. Auf ihre Mitwirkung wird man bei der Bewegungsfreiheit nicht rechnen können. Solche Gemüter müssen ihr Stilleben weiter genießen, und sie haben recht, das schweigend zu tun; denn es macht immer einen guten Eindruck, wenn ein Turner, der noch nicht einen einzigen Klimmzug auszuführen imstande ist, denjenigen nicht laut kritisiert, dessen Kräfte bis zur Riesenwelle reichen. Aufhalten werden diese Geister die Entwicklung jedenfalls nicht. — —

Hauptsache und Hauptaufgabe aber bei allen solchen Versuchen ist und bleibt es, daß sie hervorgeht aus dem Bedürfnis, die Freuden der Arbeit bei Lehrern und Schülern zu erhöhen, und aus eigenstem Antrieb der einzelnen Schule. Alles Gemachte, alles Verordnete, alles Reglementierte muß solchen Schöpfungen fern bleiben. Die Reform der Zukunft oder — besser gesagt — das beständige Besserwerden unserer Schulen hängt von uns Schulmännern selber ab und von der Begeisterung, die wir für die Jugend und ihre besonderen geistigen Bedürfnisse einzusetzen vermögen. Wir müssen beherzigen, daß die frischeste Quelle des Lebens nicht Reglements und Lehrpläne sind, sondern die Persönlichkeit. Schulkonferenzen, Kongresse, gewisse Reformschriften, manche Preßäußerungen und auch im gewissen Sinne die Reglements sind niemals Äußerungen einer bestimmten Persönlichkeit. Sie geben, wie die öffentliche Meinung überhaupt, schätzenswerte Anregung, sie gehen aber sehr oft auch irre, weil sie schablonisieren und verallgemeinern und keck und dreist durch Sachkenntnis ungetrübt die Dinge bald zu groß und bald zu klein sehen, und weil sie nicht selten eine Souveränität beanspruchen, die ihnen überhaupt nicht zusteht. Zu lange hat sich die Schule in den eigenen Betrieb von Unberufenen hineinreden lassen, so lange, bis aus dem Schulmeister von altem Schrot und Korn und aus dem Vertreter pädagogischer Kunst ein „Schulbeamter" mit festem Stundenmaß und ein Mensch geworden ist, der das Wesen seiner eigenen Tätigkeit am liebsten mit Titeln verdecken möchte, die mit der schönen Kunst der Erziehung und des Unterrichts nichts mehr zu tun haben.

EIN FIBELTRAUM*)

VON F. GANSBERG-BREMEN

Wir hatten ein liebes Buch vor uns, die Backen wurden uns rot und die Augen hell, wenn wir's heraufholten, um darin zu lesen oder Bilder zu besehen. Denn man wußte nicht recht, war's ein Lesebuch oder ein Bilderbuch, so sehr gingen Schrift und Bild ineinander. Dieselbe Feder, die die derben ausdrucksvollen Buchstaben geschrieben, hatte auch schnurrige Bilder dazu gemalt. Eins drängte sich ins andere — da liefen Kinder, die „Wörter" trugen, da war ein Eisenbahnzug, der mit „Tieren" beladen war, ein Garten, in dem allerlei „Blumen" wuchsen, ein Laden, in dem schöne „Sachen zum Essen" zu holen waren. Weiterhin gab's kleine Wörter und Satzgruppen, von Linien umrahmt, an und zwischen denen es lebte von inhaltlichen Andeutungen. War's anfangs mehr ein Bilderbuch, wurde es nachher mehr ein Lesebuch; schien anfangs jede Seite ein eigenes Dasein zu

*) s. F. Gansberg: Bei uns zu Haus. Eine Fibel für kleine Stadtleute. Mit Bildern von Arpad Schmidhammer. Leipzig, Voigtländer.

führen, enthüllte sich nachher mehr und mehr ein großer Plan, eine ganze lange Geschichte, die zwar in viele Episoden zerfiel, die aber das ganze Buch nicht allein, sondern auch den ganzen Lehrgang zusammenhielt. Und gerade dies ist wichtig! Das Kind soll es gewissermaßen erleben, daß es Schritt vor Schritt in eine neue, geheimnisvolle und schöne Welt hineinwandert — in die Sprache, die aus den Büchern herausklingt. Da gibt's kein vorzeitiges Anhalten und Umkehren, weil — weil unsere Geschichte noch nicht zu Ende ist. Abschnitte und Ruhepausen aber, die gab's in unserer Fibel; denn unser Verwandlungsmärchen — oder war's eine Zauberreise oder die Lebensgeschichte eines kleinen Helden, ich weiß es leider nicht mehr genau — zerfiel in viele kleine Erlebnisse und Abenteuer. Da gab's eine Reise mit dem Luftballon in die Wolken und einen Besuch im Mauseloch hinter dem Bücherschrank, traurige Weihnachten und seltsames Unglück. Aus jedem Kapitel aber sprang eine kleine, echte Dichtung in Kinderprosa als Lesestück heraus. — Sieh nur, wie wichtig das wieder ist! Hat das Kind zwei-, dreimal erlebt, daß die ganze umständliche Lautiererei auf eine kleine lustige Klappermusik oder ein interessantes Geschichtchen hinausläuft, so wird es beim nächstenmal gewiß zu raten versuchen — und ein Kind, das raten will, wird nicht im Mechanischen stecken bleiben, und die Fibel kann ihm keine Verdummungsmaschine werden. — Soll ich dir noch mehr von unserem Buch erzählen? Die Unnatur unseres verfrühten Schreibleseunterrichts stand uns so lebhaft vor Augen, daß wir freudig zu einem Buche griffen, das nur Schreibschrift enthielt; so war das Übel doch auf die Hälfte gemildert. Und warum Schreibschrift? Kann sie nicht viel schöner sein als unsere allerbeste Druckschrift (welche Drucktype überträfe Bismarcks oder Schillers Schriftzüge an Ausdruck und Schönheit der Linien?), kann sie nicht auch ebenso deutlich und übersichtlich sein, als die deutlichste Druckschrift?! — Und warum enthielt unser Buch keine „Poesie", nur — Kindersprache? Weil klangvolle und lebenswahre Stilisierung nirgends schwieriger ist und mehr Kunst erfordert, als in einem Lesestückchen für die Kleinsten. Da dürfen möglichst nur lautgetreue Wörter geschrieben und alle Konsonantenhäufungen müssen möglichst umgangen werden; es müssen immer kurze, runde, „appetitliche" Sätze verwandt werden, und doch darf die Darstellung nicht zerhackt und holperig sein. Was soll da eine so gesuchte und gewaltsame Erschwerung für die Stilistik wie Rhythmus und Reim. Mit der „Poesie" beginnt auch die Unnatur in der Fibel. — Und der stufenmäßige Aufbau? — Nur einige große Kapitel enthielt unser Buch. Die Buchstaben traten gruppenweise in acht Partien auf, dann gab's noch Dehnung und Schärfung und doppelten An- und Auslaut — das war alles. So ließ uns unser Lehrgang Spielraum für eigene methodische Betätigung, und die Kinder brauchten nicht da-

durch zu leiden, daß man den Lehrer durch einen bis ins einzelne vorgedachten Lehrplan vom eigenen Nachdenken entband.

Während die gebräuchlichen Fibeln mit ihrem kunterbunten Druck und dem Sammelsurium des Inhalts Muster der Stillosigkeit waren, hatte unser Buch Stil, denn Inhalt und Form hatten sich so durchdrungen, daß sie ein unlösliches Ganzes geworden waren. Und unsere Backen wurden rot und die Augen hell, wenn wir's heraufholten, um darin zu lesen oder Bilder zu besehen.

* * *

So hatte mir geträumt in der Sofaecke unterm Weihnachtsbaum, und die Schule erschien mir einen Augenblick selbst wie von Kerzenlicht erfüllt. Aber auch nur einen Augenblick. Freue dich deiner Jugend, flüstern der Wind und das Sonnenlicht dem Kinde zu. Aber wir lieben im Kinde nur das, was groß, verständig, altklug werden will; seine Urwüchsigkeit, seine Naivität, seine Schaffenslust, die kümmern uns nicht. Mit dem ersten Schultage beginnt ein schnelles Hochziehen und gewaltiges Einheizen, und die Bahnen der natürlichen Entwicklung werden für immer verlassen.

* * *

Vom Bilderbuch führen wir die Kinder zur Fibel, aus dem lustigen Spiel von Farben und Formen, von Geschichten und Reimen in die trübseligen Wörterreihen mit doppeltem Anlaut und mehrfachem Auslaut, aus den amüsanten Geschichten vom Struwwelpeter und von Max und Moritz in die Langeweile der gemachten und gesuchten Fibelsätze. War früher gleich eine muntere Unterhaltung im Gange, wenn wir nur das Bilderbuch öffneten, so sehen uns die Kinder jetzt scheu und betreten an, wenn wir ihnen immer und immer wieder diese langweiligen Gesellen vorführen, die *m* und *n* und *ſ* und *f*. Da sitzt so ein Junge und probiert immer wieder das Wort „neun", krampfhaft arbeiten alle seine Gesichtsmuskeln und sein Griffel bohrt sich ins Papier — aber er bringt's nur zu dem Worte *nmeun*. Und was haben die Begabteren gewonnen, die ihre *nun nein mein neun* lesen? Ja, mit der Schule fängt eben ein neues Leben an, aber ein langweiliges, trostloses und mühsames! Das ist ein altes, trübseliges Lied, und man weiß nicht, wann endlich seine letzte Strophe geleiert wird. Die Wünsche der Lehrer auf Einschränkung dieses Drills werden immer dringender, aber — die Behörden „fühlen sich nicht veranlaßt"; wenn's hoch kommt, stellen sie eine wohlwollende Prüfung der Wünsche in Aussicht, und — es bleibt alles beim alten. Das wahrhaft Beschämende für uns Lehrer ist bei dieser Sachlage dies: daß man uns Freiheit und Vertrauen in so furchtbar bescheidenen Portionen zumißt! Wenn ein Lehrer in dem unter staatlicher Aufsicht stehenden Schulmuseum eines Tages eine brillante Fibel entdeckte, ganz nach seinem Geschmack und eine Lust für ihn, danach zu arbeiten — müßten nicht Himmel und Hölle zusammenstürzen, müßte nicht der ganze wundervolle „Schul-

organismus“ explodieren, wenn — die Feder sträubt sich, das Entsetzliche zu schreiben —, wenn dieser Gewissenlose dies Buch in seiner Klasse zur Einführung brächte! Wohin sollte das führen! Man bedenke die Kalamitäten, wenn, was doch alljährlich vorkommt, einmal eine Umschulung eines Kindes vorgenommen werden müßte! Daß ein freudiger Wetteifer zwischen den Lehrern aufkäme, wenn man ihnen die Entscheidung über ein Schulbuch überließe, daß sich sehr bald das Beste in der ganzen Schulbuchliteratur nach oben kämpfen und all der unsägliche Schund, mit dem man sich in den Schulen noch herumschleppt, unter die Füße getreten würde, alles zum Segen einer liebe- und freudebedürftigen Schuljugend — was kümmert's den, der die Schule aus weiter Ferne dirigiert! „Die Behörde fühlt sich nicht veranlaßt.“ — Im Ernst, wir haben eine lange, lange Ausbildung genossen, man hat uns mit der ganzen Fachliteratur bekannt gemacht, die Schulbücher sind sich, darüber ist sich die Welt einig, mit der Zeit so ähnlich geworden, daß man von einem Lesebuch ins andere hineinlesen kann, ohne einen Unterschied zu merken, wir haben selbst an Schulbüchern mitgearbeitet, und doch schenkt man uns nicht das Vertrauen und die Freiheit, nach eigenem Wissen und Gewissen ein Schulbuch auswählen zu dürfen. Das ist in einer Zeit, in welchem jedem Gebildeten alljährlich Hunderte von Büchern durch die Finger laufen, in der sich auch der Geringste einen kleinen Bücherschatz nach seiner Wahl anlegt, eine beschämende und unwürdige Gängelei und Bevormundung. Aber das Regieren, Kontrollieren und Visitieren ist eben leichter, wenn alles in der Schulprovinz einheitlich geregelt ist. Nur zwischen den Schulprovinzen selbst bestehen noch kleine Differenzen. Nicht wahr, die müssen auch noch abgestellt werden.

Hätten wir eine wirkliche Fibelliteratur — bei diesen Grundsätzen der Schulverwaltung würde sie in kurzer Zeit zugrunde gerichtet werden. Kunst und Wissenschaft lassen sich nicht verordnen — und ein klein wenig sollte es sich doch um dies beides handeln, wenn wir von des Kindes erstem Schulbuch reden. Wir haben noch keine Fibelliteratur — da müßten die Bücher nach allen Richtungen auseinander wachsen und uns mit neuen Ideen und neuen Stoffen überschütten; aber die Bücher wachsen immer mehr zueinander, sie gleichen sich wie ein Ei dem anderen, kennt man eins, so kennt man sie alle — wir haben noch keine Fibelliteratur, aber wir würden sie geradezu wachsen sehen, wenn die Behörde das Schicksal der Schulbücher in unsere Hand legte. Fühlt sie sich dazu veranlaßt?

WORÜBER ICH DANKEND QUITTIERE.

VON E. JÖRN-WARNEMÜNDE

Es ging ein „Säemann“ aus, zu säen seinen Samen. Und indem er säete, fiel etliches auf ein Dornenland, aber die Dornen gingen mit auf. Werden sie den guten Samen ersticken?

Der Schulmann der Gegenwart, der nachgedacht hat, muß empfinden, daß er sozusagen aus zwei Seelen zusammen-

gesetzt ist. Er hat Wärme und Sehnsucht, Freudigkeit und Tatendrang, Lust und Liebe, unverwüstliche Liebe zum Leben und zu den vier bis fünf Dutzend Schülerseelen, die ihm anvertraut sind. Mit Arthur Bonus hat er erkannt, daß wir in Gefahr sind, eine neue Orthodoxie, eine „Schulorthodoxie" zu bekommen. Dies Gefühl zwingt ihn auf seine Arbeitsstube. Er merkt auch, daß etwas gärt in ihm, ein unbestimmtes Etwas nach Gestaltung und Dasein ringt, und er fängt an zu grübeln. Die Unmenge der landläufigen Kultur- und Erziehungsideale drückt ihn, er möchte sie neu durchdenken, möchte allen Unterricht neu gestalten nach eigenen, individuellen Prinzipien, vielleicht nach dem Prinzip, das Scharrelmann ausspricht: „Ein jedes Wort sei eine Kraft, die da ausgehet von dir, zu wecken dieselbe Kraft in deinem Nächsten, auf daß ein Teil von dir lebendig werde in ihm." Es scheint auch, als wollt's ihm gelingen, als fände er einen gangbaren Weg seiner Kraft, und im Gelingen wächst ihm Mut und Freude. Er fühlt, daß er auf gutem Weg ist, selber zum Säemann zu werden, der fruchtbaren Samen ausstreut auf fruchtbaren Boden. Er sieht auch den Samen aufgehen, sieht's wachsen und gedeihen, und ein schöner Traum spiegelt ihm ein zwar kleines, aber gesegnetes Ährenfeld vor.

Aber da vernimmt er plötzlich eine Stimme, eine Stimme von rücksichtslosem, schreiendem, gespenstischem Klang. Es ist das zweite Gewissen, das sich meldet, das man uns eingeimpft hat: das bureaukratische Gewissen. Was beginnst du, treuloser Mann?! Wohin läßt du dich treiben? Denk' an deinen Lehrplan, auf den du dich verpflichtet hast, an deine Klassenziele, die du auf jeden Fall erreichen mußt!! Worte, denen auf die Dauer kein wohlmeinender Biedermann widerstehen kann. Er wird stutzig, verlegen, mißmutig, ärgerlich, und nun beginnt der Jammer. Die Vorstufe des Jammers ist ein heißes Bemühen, die vorgeschriebenen Ziele auf den neuen Wegen zu erreichen. Hat aber das bureaukratische Gespenst erst einen Finger gefaßt, dann ist ihm die Hand auch schon sicher. Je näher die Versetzungsprüfung rückt, desto gebieterischer vernimmst du „den kategorischen Imperativ der Pflicht", „das eiserne du mußt, du sollst", und so drei, vier Wochen vor Ostern, dann bist du so fleißig bei der Arbeit, d. h. beim Drillen und Pauken, beim Kommandieren und Räsonnieren, daß alle Säemannsstimmung entweichen muß. Aus dem begeisterten Kunstpädagogen ist — der geistige Unteroffizier von früher, und aus den kleinen Dichtern und Denkern und Malern sind, nun ja, sind Unteroffizierschüler geworden. Wenn dann beide, Lehrer und Schüler, noch die Rekrutenvorstellung überstanden und ganz zum Schluß dem freundlichen Herrn Oberst in strammer Haltung noch ein vaterländisch Liedlein vorgetragen haben, dann, wirklich, dann kann einem in den folgenden Tagen der Ruhe und nachträglichen stillen Betrachtung das alte Lied einfallen: „Es fiel ein Reif in der Frühlingsnacht, er fiel auf die kleinen Blaublümelein, sie sind verwelket, verdorrt."

Das ist die Jahresgeschichte des Lehrers, der sich unterfängt, Säemannsgedanken nicht nur zu genießen, sondern auch in die Praxis umzusetzen. Es ist so: „Zwei Seelen wohnen, ach, in seiner Brust." In schönen Frühlings- und Sommermonaten herrscht die eine, im strengen Winter, wenn alles Leben einfriert, die andere.

Das ist gewiß kein Zustand, von dem man wünschen möchte, daß er ewig bleibe, das ist ein Elend, und es gehört Mut dazu, um nicht verzweifelt die Hände sinken zu lassen nach der Maxime: „Wenn wir zum Guten dieser Welt gelangen, dünkt uns das Bess're Trug und Wahn." Aber dann, müssen wir sagen, hätte entweder der erste Jahrgang des „Säemanns" seine Schuldigkeit nicht getan, oder er wäre nicht mit Inbrunst gelesen. Denn wer eine wirklich befreiende und schöne Wahrheit einmal als solche erkannt hat, der kann sich ihrem Zauberreiz nicht mehr entziehen. „Halb zog sie ihn, halb sank er hin." Echtes persönliches Leben ist nicht umzubringen. Haben wir also Mut, unverwüstlichen Fortschrittsmut! „Weil nichts vollkommen ist, so ist das

höchste Darstellbare der Fortschritt." Es lebe das Leben!

Wackrer Säemann, du hast eben deinen zweiten Jahrgang angetreten oder den dritten, wie man will. Gefällt es dir, so will ich dir noch des Näheren ein wenig vorplaudern von eigner Lust und eignem Leid.

In den Osterferien dieses vergangenen Jahres war's, als es Licht wurde, als mein Herz im Unterrichte den Frühling erlebte. Geahnt hatte ich ihn, den lieblichen Gesellen, schon lange. Eine Reihe von Heroldsrufen hatte ich vernommen. Die ernsten Worte von Arthur Bonus über die neue erstarkende Orthodoxie wirkten tief auf mich. Sie waren schön und frühlingshart wie die paar milden Tage, die der März uns brachte. Da begann im April die Schule wieder. Wer von euch (frisch gebackenen Fibelschützen) kann mir ein Lied vorsingen? Wirklich, ein halbes Dutzend rotbackiger Jungen meldet sich, und ich hatte sonst doch immer die Erfahrung gemacht, daß die Schüler sich um das Vorsingen herumdrücken wollten. „Hans, sing los!" — „Hänschen klein geht allein in die weite Welt hinein." Von seinem älteren Bruder kannte er das. Der Zweite sang — — „Die Rasenbank am Elterngrab." Im ersten Augenblick wußte ich nicht, was ich sagen sollte, heute aber sage ich: das war die erste Frühlingspflanze, die ich pflücken durfte. War's gleich kein prächtiges Schneeglöckchen, nicht einmal ein bescheidenes Marienblümchen, Unkraut war das Lied (im Munde des Kindes) sicher auch nicht. Es war eine unbefangene Äußerung kindlicher Sangeslust, und ich erkannte nun den Wert des Einzelsingens gegenüber dem Massen- und Klassengesang. Jeder Vortrag — es wurden noch mehrere Lieder gesungen — hatte seinen eigenen Charakter, sozusagen „eine persönliche Note", und dies muß es gewesen sein, was die ganze bewegungslustige kleine Gesellschaft still und ruhig und andächtig machte.

Aber der ganze erste Schultag war frühlingsheiter. Ich hatte noch in einer höheren Klasse eine Aufsatzstunde zu geben. Über die Haustiere sollten die Schüler schreiben, jeder über das Tier, das er zu Hause habe. Zunächst machten sie große Augen, weil sie solche Themen nicht gewohnt waren, aber bald schienen sie in Fluß zu kommen. Auf dem Nachhauseweg konnte ich es nicht lassen, in eins der Hefte hineinzusehen, es war das Heft eines Durchschnittschülers. Ich las und mit Entzücken:

„Unseres Nachbars Kühe.

Gestern war ich in meines Nachbars Kuhstall. Da heißen die Kühe Alte, Grete, Fanni und Stern. Stern war ein junges Kalb, Fanni war älter und war nackt und hellgrau."

Diese wenigen Worte waren Musik für meine Ohren, der reine Nachtigallengesang. Zu Hause las ich natürlich auch gleich die anderen Arbeiten durch. Es waren noch nicht alle nach Wunsch ausgefallen; eine will ich noch hierhersetzen.

„Meine Kaninchen.

Neulich bin ich mit meinen zwei Kaninchen zur Weide gewesen, und das hat mir so viel Freude gemacht. Dann habe ich ihnen Futter gepflückt und bin mit ihnen nach Hause gegangen. Sie sehen beide weiß aus mit roten Augen. Sie haben beide zusammen 20 Pfennig gekostet. Es sind hübsche Tiere. Nachher werden sie verkauft."

Solche Erfolge (!?) spornen natürlich an, wecken die Schaffenslust. Doch manche voreilige Frühlingshoffnung wurde noch im Keim wieder zerstört, die kalten Aprilstürme und die rauhen Nächte blieben nicht aus. So manches Mal mußte man sagen: der reine Wintertag. Es ist nur zu berechtigt, wenn Gansberg und Dehmel von einem „Fibelelend" sprechen. Der Sommer freilich war dann schön. Als wir die ersten Schwierigkeiten des Lesens und Schreibens überwunden hatten, gab ich meinen Kindern kleine Sätze aus ihrem täglichen Leben und Spielen als Diktate (vorher einzelne Wörter). Zum Schluß forderte ich sie jedesmal auf: Macht selber noch einen Satz dazu. Aber bald war es nicht mehr nötig, die Phantasie erst anzuregen, ich konnte mir das Diktieren schenken, die Kinder wollten gleich „allein Sätze machen". Das war dann ein Vergnügen, wenn

vorgelesen wurde: „Auf der Mole geht eine feine Dame. Auf der Straße läuft ein Jung mit einer Peitsche. Zwei Fischer rauchen eine Zigarre. Die Großmutter flickt. Der Weihnachtsmann hat zwei kleine Pferde, die ziehen ihn auf dem Theater." Besonders produktionslustig wurden die kleinen Studenten, als ich sie aufforderte, einmal etwas recht Dummes, Lustiges, Trauriges aufzuschreiben. Da erntete ich Sätze wie: „Das Schiff hat kein Segel, und das Schwein hat keinen Schwanz. Ri ra rutsch, da fährt das Automobil in den Strom rein. Das Schwein hat einen Vogel. Die Kühe schreiben, und die Gänse fliegen. Viel Wind weht die Hasen in die Luft. Das Pferd wollt zum Krämer laufen (Nach dem Gedicht: Rosette will zum Krämer laufen). Der Wolf liegt im Bett, und das Huhn liegt im Bett. Hase und Reh küssen sich beide. Der Clown schießt koppheister (kopfüber). Auf der Straße läuft eine tote Kuh" usw. usw. Ich kann aber sagen, daß es ein Vergnügen ist, wenn so'n Junge mit dem treuherzigsten Gesicht von der Welt seine Sätze zu Gehör bringt. Den hätte ich umarmen können, der mir die erste zusammenhängende Geschichte brachte. Ich nenne ihn gewöhnlich den Schriftsteller. Übrigens habe ich auch einen Schauspieler unter meinen Fibelstudenten, und zwar einen echten von Gottes Gnaden. Es war für mich sowohl als für die ganze Klasse ein köstlicher Spaß, als er uns von einer Kindervorstellung erzählte, die er im Rostocker Stadttheater mit angesehen hatte. Dies Gebärdenspiel! die Augen! die Nachahmung der verschiedenen Tier- und Menschenstimmen! und vor allem die herrliche Unbefangenheit, mit der er sich gab.

Doch nun kommt das Wintervierteljahr, das böse, und mit ihm die Prosa. Ich trete in meine Klasse und sehe die von der Kälte geröteten Gesichter der Kinder. „Ru ru risch, im Winter ist es frisch. Im Sommer schlägt die Nachtigall, da freuen sich die kleinen Vöglein all." Sogleich sind die Kinder dabei, mir das nachzusprechen, und es wird ihnen leicht. Aber wir können uns jetzt mit solchen Sachen nicht aufhalten. Kalte, nüchterne Verstandeskultur, das ist die Parole! Memorierstoff und immer wieder Memorierstoff! „Du sollst den Namen des Herrn deines Gottes nicht unnützlich führen." Sag's auch, du! du! du! Sagt's alle! noch mal! noch mal! Ach, wieviel Kinder können das bei fünfmaligem Vorsprechen richtig nachsprechen, bloß nachsprechen, von Verständnis kann ja keine Rede sein! Oder, um ein Beispiel zu nehmen, das der „fortgeschrittenen" Pädagogik lieber ist: „Befiehl du deine Wege." Sag's auch. Es heißt aber „dem Herrn". Du sagst ja wieder „den Herrn". Wie oft muß man das wiederholen! Das nennt man dann Religionsunterricht, während es doch nur Sprech- und Zungenübungen an religiösen Stoffen sind (!) Oder ist es vielleicht noch etwas Schlimmeres?!

Auch in den deutschen Stunden in der anderen Klasse gibt's viel trocknen Begriffs- und Systemkram zu bewältigen. Deklinations- und Komparations- und Konjugationsübungen und ein ganzes Stück aus der Satzlehre. Immer tapfer drauf, immer wieder von vorne, es kommt schon! O heilige Grammatika! Wen kümmert's, ob die Kinder sich freuen oder nicht? Immer kalt und nüchtern bleiben, just so, wie's draußen in der Natur auch ist. „Der Winter ist der rechte Mann, kernfest und auf die Dauer."

Den „Säemann" lese ich in dieser freudlosen Zeit nicht, weil ich selber keiner sein kann, oder ich lese ihn in Mußestunden, bloß so zur Orientierung und um von der Zukunft zu träumen, wie ja auch der Landmann an freundlichen Sonntagnachmittagen übers Feld geht, um sich die Hoffnung zu stärken und das Glück der Erinnerung zu genießen. O hätte ich immer den sanftmütigen stillen Sinn, der dem Landmann eigen ist, die „ruhige Einfalt", die E. M. Arndt preist! Würde das nicht eine nachhaltigere „Säemanns"stimmung verbürgen? Würden wir uns nicht vor allem sagen, daß wir Frühlingsfreude und Frühlingssehnsucht überhaupt nicht empfinden würden, wenn das ganze Jahr hindurch Frühling wäre?

Dem zweiten Jahrgang unseres Blattes

möchte ich ein Motto vorsetzen, nämlich das Schlußwort der Traubschen Neujahrsandacht in der „Hilfe“: „Das beste Saatgut für unsere Hände ist das Glück. Macht im neuen Jahr die Menschen glücklich, wo ihr könnt, wie ihr könnt, wann ihr könnt. Glück verbreitet durch Arbeit! Glück schaffet durch Liebe! Dann wird es ein herrliches Jahr. Und wartet nicht lange. Zögert nicht, die Zeit geht ... Gott segne alle fröhliche Kraft, die Glück bringen will!“ Auch mir soll dies Wort als Leitmotiv für meine praktische Arbeit dienen.

Der erste Jahrgang brachte uns Licht und Jubel. Zugleich allerdings verstärkte er das Bewußtsein des Druckes und der Öde, aber über beides sei hierdurch dankend quittiert.

SCHILLERSCHULE IN BREMEN

Der Guttemplerorden ist der erste unter allen sozial wirkenden Vereinen, der der Schulreform nicht nur „sympathisch gegenübersteht“, sondern der auch selbst bedeutende materielle Opfer bringen will, um es zu ermöglichen, daß irgendwo in Deutschland (zunächst ist Bremen in Aussicht genommen) eine Versuchsschule im Sinne der schwedischen Samskola (siehe Jahrgang 1905, S. 133 des Säemann) eingerichtet wird.

Am 7. Dezember ist der Bremer Senatskommission für das Unterrichtswesen folgende gut begründete Eingabe zugegangen:

An die hohe Senatskommission
für das Unterrichtswesen zu Bremen,
zu Händen des Herrn Senators Dr. Ehmk
Bremen.

Hochgeehrter Herr Senator!

Im Namen und im Auftrage des Distrikts 12 von Deutschlands Großloge II I. O. G. T. erlauben sich die Unterzeichneten der Senatskommission für das Unterrichtswesen der freien Hansastadt Bremen folgende Darlegung zu geeigneter Erwägung und Beschlußfassung zu unterbreiten.

Die große geistige Bewegung, die sich auf dem Gebiete der Kunst so allgemein und so erfolgreich im letzten Jahrzehnt Bahn gebrochen hat, scheint seit einigen Jahren auch das deutsche Volksschulwesen zu beeinflussen. Es sind grundsätzlich neue Anschauungen über das Wesen des Unterrichtes und der Erziehung überhaupt, die Einlaß begehrend an die Tore unserer Schulhäuser klopfen. Wer die pädagogischen Reformschriften der letzten Jahre verfolgt hat, wird zugeben, daß in ihnen neue Unterrichtsziele als auch neue Unterrichtswege gefordert und erstrebt werden. Die neuen Ziele und Wege sind durchweg von den bisherigen Anschauungen so grundweg verschieden, daß es von Tag zu Tag schwerer wird, Brücken zwischen beiden Anschauungen zu schlagen.

Die Schulreformbewegung unserer Tage, die ja weit über Deutschlands Grenzen hinaus ihre Wellen wirft, wird sich um so mehr durchzusetzen trachten, da sie durch einen rastlosen Bildungseifer in der Lehrerschaft unterstützt wird. Leider aber setzt der eigenartige Charakter der Volksschule ganz natürlich allen Reformbewegungen energisch Widerstand entgegen.

Eine große Volksschule mit 16 und mehr Klassen stellt einen so festgefaßten Organismus dar, daß jede Neuerung zunächst als eine unerhörte, unheilvolle Tat angesehen wird.

Die Lehrerschaft ist fast überall durch den Kampf einer alterprobten und einer neuen, noch gar nicht oder erst stückweise erprobten Pädagogik in zwei Heerlager geschieden. Auch durch die bremische Lehrerschaft geht ein tiefer Riß, der sich in einer mehr oder weniger scharf ausgeprägten Form natürlich auch anderwärts zeigt. In Bremen hat er in der letzten Zeit nur deshalb eine besonders hervortretende Form angenommen, weil hier das pädagogische

Leben von seiten der Reform neue und kräftige Impulse bekommen hat.

Die Zahl derjenigen, die der neuen Anschauung huldigen, wird von Tag zu Tag größer, die Zahl der am Hergebrachten hängenden kleiner. So ist es erklärlich, daß die Träger der neuen Ideen, die die Majorität der Lehrerschaft hinter sich wissen, sich mit weitgehenden Wünschen zwecks Umgestaltung unserer Schuleinrichtung an die Behörde wenden und fernerhin wenden werden. Manche dieser Wünsche werden, da sie noch nirgends organisiert und auf ihre praktische Durchführbarkeit erprobt werden konnten, ganz naturgemäß von den Behörden zunächst abgelehnt werden müssen. So kommt die neue Pädagogik, die sich so gern in die Tat umsetzen möchte, in die große Gefahr, Theorie zu bleiben. Dieser Übelstand ist aber auch der einzigste, der ihr von ihren Gegnern mit gutem Rechte nachgesagt werden kann.

Das hat man an anderen Orten bereits erkannt, und mannigfaltige Versuche, Reformschulen einzurichten, beweisen dies. Überaus glückliche Versuche stellen nach dieser Seite hin die „Landerziehungsheime" dar. Ferner ist ein Bericht außerordentlich interessant, den der auch in Bremen gut bekannte Schriftsteller Rainer Maria Rilke über die seit vier Jahren in Gotenburg bestehende „Samskola" in der „Hohen Warte" veröffentlichte.

Derartige Versuchsschulen, wie die von Rainer Maria Rilke geschilderte „Samskola" in Gotenburg möchten wir überall eröffnet sehen, damit von ihnen neue Anregungen für das gesamte Volksschulwesen ausgehen können.

Von allen in Betracht kommenden Orten scheint uns aber Bremen der geeignetste zu einem bahnbrechenden Versuch in dieser Richtung zu sein. Die Gründe hierfür dürften in folgendem liegen:

1. In keiner anderen Stadt Deutschlands ist augenblicklich das pädagogische Leben so rege wie in Bremen.

2. Verfügt die Stadt Bremen über zwei Volksschullehrer, die durch ihre pädagogischen Schriften in ganz Deutschland bekannt geworden sind und Anerkennung gefunden haben (F. Gansberg und H. Scharrelmann), und die sich beide lebhaft für die Verwirklichung der von uns geplanten Versuchsschule interessieren und gern bereit sein würden, den Unterricht in dieser Schule zu übernehmen.

3. Glauben wir, daß die Eröffnung einer Versuchsschule in Bremen ein berechtigtes Zugeständnis an die Schulreformbewegung bedeutet, und schon aus diesem Grunde zu empfehlen sein würde, weil es allem Hader in der Lehrerschaft fernerhin die Spitze abbrechen würde. Bei dieser Gelegenheit gestatten wir uns an den unerquicklichen Streit zu erinnern, der seinerzeit zwischen den Anhängern des alten Gymnasiums und denen des neuen herrschte, ein Streit, der zum Teil mit sehr scharfen Waffen geführt wurde, der aber mehr und mehr von selbst dahin schwand, als das neue Gymnasium durch seine Erfolge bewies, daß es wohl anerkannt werden mußte. So erscheint es uns zweckmäßig, auch in Bremen, als einem Zentralpunkt der Schulreform, in ganz bescheidenem Maße eine Gelegenheit zu schaffen, wo eine möglichst kleine Anzahl Kinder im Sinne der modernen Reformbestrebungen unterrichtet und erzogen werde.

Wir erlauben uns deshalb, eine hohe Senatskommission um die Einrichtung einer einklassigen Versuchsschule in der Stadt Bremen zu bitten.

Durch die Gewährung unseres Gesuches würde die Schulbehörde nicht nur dem Wunsche der Masse der Lehrerschaft entgegenkommen, sie würde auch zugleich der Notwendigkeit enthoben sein, zu einer Reihe von Einzelheiten und Forderungen dieser Majorität entschieden Stellung nehmen zu müssen. Es steht zu erwarten, daß von der geplanten Schule, die als Versuchsschule den bremischen Volksschulen angegliedert werden müßte, eine Fülle von Anregungen für den gesamten Unterricht ausgehen wird. Es würde auch auf diese Weise dem bremischen Schulwesen ein Weg eröffnet werden, der es im Laufe der Zeit immer mehr von all den Schäden befreien helfen wird, die man jetzt glaubt beklagen zu müssen. Sicher-

lich würde auch eine in Bremen bestehende Versuchsschule für alle übrigen deutschen Schulverwaltungen nützlich und ein Sporn zur Nacheiferung werden

* * *

Das Interesse, welches z. B. wir Guttempler an der Schaffung einer solchen Versuchsschule in Bremen haben, ist in folgendem begründet: Auf unserer Großlogensitzung in Danzig (Juli 1905) hielt unser Ordensmitglied Herr H. Scharrelmann, der als Lehrer an einer bremischen Volksschule wirkt, einen orientierenden Vortrag über seine Bestrebungen als pädagogischer Schriftsteller und vermochte unseren Vertretern, die sich aus allen Teilen Deutschlands zusammengefunden hatten und die nach Alter, Geschlecht, Bildung und sozialer Stellung verschieden waren, so überzeugend die Notwendigkeit der Einrichtung einer Reformschule darzulegen, daß auf seinen Antrag hin die Großloge einstimmig und in heller Begeisterung sich auf Jahre hinaus verpflichtete, einen nicht unerheblichen Zuschuß zu den notwendigen Kosten für die Einrichtung und Unterhaltung einer solchen Schule zu bewilligen, nachdem in einer längeren Besprechung, an der sich fast nur Schulmänner und mit der Schule in engster Fühlung stehende Personen beteiligten, die Frage gründlich geprüft war. Fast dreißigtausend Guttempler Deutschlands haben sich damit für die von Herrn H. Scharrelmann dargelegten Ausführungen erklärt, und ganz besonders sind es die Guttempler der Stadt Bremen, die die Verwirklichung unseres Schulplanes wünschen.

Wir Guttempler haben an der Erziehung unserer Jugend das denkbar größte Interesse und infolge der praktischen Tendenzen, die unser Orden verfolgt, möchten wir auch in der Erziehungssache gern sofort von der Idee zur Tat übergehen. Wir wissen ganz genau, daß unser Ordensziel nicht im entferntesten mit der jetzt lebenden Generation zu erreichen ist. Unsere Arbeit ist im wesentlichen Säemannsarbeit. Wir müssen ein reiner und freier erzogenes Menschenmaterial vorfinden, das die hohen Lehren des Guttemplerordens begreift und betätigt. Nun hat sich in den letzten Jahren in unserem Ordenskreise die Überzeugung Bahn gebrochen, begründet durch mancherlei Erfahrungen, daß ein Kind, welches in rechter Freiheit und Natürlichkeit erzogen wurde*), dermaleinst als Erwachsener ganz von selbst und ohne jede besondere Beeinflussung zur abstinenten Lebensweise kommen wird. Für uns entsteht nun die Notwendigkeit, diese in der Theorie allgemein anerkannte Anschauung zu erproben. Wir wünschen also keinen direkten Antialkoholunterricht in dieser Schule, wir wünschen nur, daß in den Kindern das Verantwortlichkeitsgefühl für das soziale Elend entwickelt werde, daß sich der Lehrer bemüht, vorurteilsfrei und zielbewußt den Willen der ihm anvertrauten Kinderschar auf das Wahre, Gute und Schöne zu lenken, und darin sind wir sicher, daß keins dieser so erzogenen Kinder jemals der Trunksucht anheimfällt oder kalt und lieblos an der entsetzlichen Alkoholnot unseres Volkes vorübergeht. So geben wir uns der Hoffnung hin, in der Bremer Senatskommission für das Unterrichtswesen eine Schulbehörde zu finden, die dem großen Interesse des Guttemplerordens an der Erziehung der Kinder Verständnis und Wohlwollen entgegenbringt, um einen Versuch zu genehmigen und mit zu unterstützen, der sich nach unserer Ansicht etwa auf folgender Grundlage am zweckmäßigsten aufbauen würde:

1. Die Schulbehörde der Stadt Bremen erteilt die Genehmigung zu einer am 1. April 1906 zu eröffnenden, zunächst einklassigen Schule in den oberen Räumen des Logenhauses Georgstraße 37. Die Schule führt den Namen „Schillerschule“, da die Absicht ihrer Begründung aus dem Geiste der diesjährigen Schillerfeier entsprang.

2. Es wird zunächst eine kleine Anzahl Kinder angenommen von Eltern, die entweder ansässige Guttempler sind, oder die doch freiwillig ihre Kinder

*) Siehe H. Scharrelmann „Herzhafter Unterricht“ und „Weg zur Kraft“. Verlag von A. Janßen-Hamburg.

gerade dieser Anstalt zuführen möchten. Wir bemerken, daß wir schon jetzt in der Lage sind, der Behörde eine Anzahl Kinder zu nennen, die auf Wunsch der Eltern in diese Schule aufgenommen werden sollen.

3. Die Kosten für die Einrichtung und Unterhaltung der Schule übernimmt Deutschlands Großloge II des Guttemplerordens in Gemeinschaft mit dem bremischen Staate, und zwar fallen dem Staate Bremen nur die Kosten für die Besoldung zweier Lehrkräfte zu, während die Großloge sämtliche anderen Kosten übernimmt, die Anschaffung der Subsellien und der Lehrmittel usw.

4. Die Schule ist der bremischen Schulbehörde unterstellt, doch wird den Lehrern volle Freiheit in allen Unterrichts- und Erziehungsmaßnahmen gewährt. Dafür übernehmen die an der „Schillerschule" tätigen Lehrer die volle Verantwortlichkeit für alle solche Maßnahmen und verpflichten sich im einzelnen:

a) auf einen von der bremischen Behörde festzustellenden Stundenplan,

b) auf die für bremische Volksschulen zurzeit festgesetzten Lehrziele, so daß zu jeder Zeit ein Übertritt eines Kindes aus dieser Anstalt in eine andere bremische Schule erfolgen kann,

c) zur täglichen ausführlichen Protokollführung über alle aus dem Unterrichte sich ergebenden Ideen, Pläne und Leistungen,

d) auf Grund dieser Protokolle verpflichten sich die Lehrer gegen Ende des Schuljahres die Ergebnisse ihrer Beobachtungen und unterrichtlichen Maßnahmen in einer Denkschrift der Behörde und der Öffentlichkeit vorzulegen,

e) desgleichen verpflichten sich die Lehrer, jedem Volksschullehrer, den Eltern und allen sonst interessierten Personen den Besuch des Unterrichts zu jeder Stunde zu gestatten.

* * *

Auf Grund dieses Vertrages, dessen einzelne Punkte noch abgeändert werden können, müßte sich die von uns geplante Versuchsschule aufbauen.

Indem wir die Senatskommission noch einmal ergebenst um die Genehmigung unseres Planes bitten, erlauben wir uns zum Schluß noch die Bitte auszusprechen: Die Senatskommission für das Unterrichtswesen möge als Lehrer die Herren H. Scharrelmann-Bremen und F. Gansberg-Bremen der am 1. April 1906 zu eröffnenden „Schillerschule" zuweisen.

Mit vorzüglichster Hochachtung
ganz ergebenst
das Exekutiv-Komite des Distrikts 12
von Deutschlands Großloge II
des Guttemplerordens (I. O. G. T.).

Auf die obige ausführliche Eingabe erfolgte schon nach 8 Tagen eine sehr kurze Antwort dahin, daß der Senator sich nicht veranlaßt sehe, das Gesuch zu empfehlen. Die Guttempler haben also vergeblich an die Einsicht und den guten Willen der Bremer Behörde appelliert.

Aber trotz der ablehnenden Antwort bleibt das große Verdienst des I. O. G. T. bestehen: zum ersten Male sind eine große Zahl deutscher Männer und Frauen energisch für Schulreform eingetreten. Und trotz der ablehnenden Antwort ist der eingeschlagene Weg der einzig richtige, die Eltern aufzuklären über die Schäden des heutigen Schulsystems und sie zu Bundesgenossen der Schulreform zu machen. Gründet Elternvereine für Schulreform!

RUNDSCHAU

ZUR REFORM DES TURNUNTERRICHTS

VON RICHARD BÜRCKNER-DRESDEN

Das vornehmste und größte Gebot der Kunsterziehung lautet: Mehr Ausdruck, weniger Technik!

Technik ist das, was ich von einem anderen ablerne, was ich mir äußerlich anlernen kann. Diese oberflächliche Begriffsbestimmung wird für unsere Schule so lange genügen können, als sie keine Verarbeitung eines wirklich handgreiflichen Materials kennt.

Ausdruck ist allein das, was ich aus mir selber gebe, was ich keinem anderen abspähe oder ablausche.

Unzweifelhaft können wir die Kinder

in Schule und Haus zu einem Scheine des Ausdrucks abrichten durch die oft genug sträfliche Ausnutzung des Nachahmungstriebes.

Aber Tod der Nachahmung überall da, wo sie unbedingt nicht zu gebieten hat, wo die Erziehung zu eigenem Ausdrucke Ziel ist.

Wie sich unter der Losung „Mehr Ausdruck, weniger Technik!“ der Unterricht wandelt, wird in keinem Fache so deutlich wie im Zeichnen.

Zeichnen ist zum Symbol auf die gesamte Kunsterziehung geworden. Wer das Symbol nicht versteht, dem ist der Sinn der ganzen Bewegung verschlossen.

Zeichnen war ein „technisches“ Fach, es hat sich den „Ausdruck“ mühsam erobern müssen. Der Eroberungszug ist noch lange nicht vollendet, aber der Sieg ist sicher.

Vom Zeichnen als Schulfach darf darum ausgegangen werden, wenn das andere „technische“ Fach, das Turnen, mit mehr Ausdruck erfüllt werden soll.

Wohlgemerkt: mit mehr Ausdruck! Denn der Wert technischer Übungen für eine Tätigkeit, die der Muskelkräftigung zu dienen hat, soll gar nicht geleugnet werden.

Bei dem Bemühen um die Neugestaltung des Zeichenunterrichts beginnen viele erst jetzt dort zu forschen, wo sie es alle von Anfang an hätten tun sollen, bei der sogenannten freien Kinderzeichnung. Manchem erscheint sie erst der Beachtung wert, seitdem der Universitätsprofessor Dr. Lamprecht auffordert, freie Zeichnungen zu sammeln, seitdem der Studienrat Dr. Kerschensteiner das Ergebnis seiner Untersuchungen veröffentlicht.

Wollen die Turnlehrer warten, bis Professoren und Schulräte kommen und ihnen beweisen, daß die freie, die natürliche Bewegung des Kindes ihr Studienmaterial sein sollte? Denn sie belehrt wie die freie Zeichnung über die Ausdrucksfähigkeit des Kindes, sie läßt erkennen, wo das Kind der Hilfe am dringendsten bedarf, wo technische Übungen am notwendigsten sind, sie zeigt die Übereinstimmung zwischen der Entwicklung des Kindes und der Menschheit auch auf dem Gebiete der Ausdrucksbewegungen. Bücher, wie Karl von den Steinen, Unter den Naturvölkern Zentral-Brasiliens, oder Heinrich Schurtz, Urgeschichte der Kultur, müßten eine reiche Fundgrube sein für jeden Turnlehrer, der den in unseren Bewegungen verloren gegangenen Ausdruck wiederfinden, sie mit einem neuen erfüllen möchte.

Wie viele Turnlehrer sind wohl zum freispielenden kleinen Volke gegangen, haben gesehen, gelernt und angewendet? Und wie viele lächeln nicht ob dieser Zumutung? Genau so, wie mancher große Herr vom Fach noch jetzt lächelt, wenn an ihn das Ansinnen gestellt wird, aus einer Kinderzeichnung etwas zu lernen.

Wer da meinen sollte, daß es bei den im fröhlichen Spiele frei sich bewegenden Kleinen nichts zu lernen gäbe, der lasse sich das Gegenteil zeigen von Höheren, von Donatello und den beiden Robbia bis zu Thoma und Fidus. Des letzteren Naturkinder und seine Tänze sollte jeder Turnlehrer, nicht bloß der von der Mädchenschule, kennen.

Es ist ein Unrecht zu behaupten, die Bewegungen des Kindes seien unharmonisch, unschön. Das sich frei bewegende Kind folgt den Gesetzen seines Körpers viel aufrichtiger als der auf die „schöne“ Wirkung seines Auftretens bedachte Erwachsene. Weil beim Kinde die Bewegung unverbildeter Ausdruck seines Inneren ist, darum kann sie als „schön“ gelten.

Mit der Ausgestaltung des geistigen Lebens sollte die Schönheit der Bewegung zunehmen.

Es müßte so sein, wenn das Turnen nicht genau so gehandhabt würde wie früher das Zeichnen.

Hinter diesem stand die Kunstgewerbeschule und auch noch die ältere Observanz mit ihrer Fülle „schöner“ Ornamente. Sie bestimmte das Ziel. Um den Weg mühte sich die Methodik nach dem Grundsatze vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten. Gab es etwas Einfacheres als die gerade Linie? In kunstgewerblichem Sinne gewiß nicht.

Mit dem Drill der geraden Linie den

Zeichenunterricht zu beginnen, das muß mehr und mehr als eine der unpsychologischsten Maßnahmen erkannt werden, die sich jemals Erzieher leisten konnten. Alles, was das Kind an zeichnerischer Ausdrucksfähigkeit mitbrachte, das wurde unterdrückt durch das aller psychologischen Entwicklung hohnsprechende Erziehungsprinzip: Von Anfang an Korrektheit um jeden Preis, vor allem korrekte Technik, einen „schönen" Strich.

Was für den Zeichenlehrer die Kunstgewerbeschule war, das ist für viele Turnlehrer der Exerzierplatz.

Oder wo findet sich sonst jene korrekte geradlinige Aufstellung, mit deren Eindrillen den Kindern die ersten Turnstunden verleidet werden? Muß denn gleich am Anfange ein „Ziel" erreicht sein?

Und ist jene ausdruckslose korrekte Haltung, die sich mit ihrem „Bauch nein! Brust raus!" schon sattsam lächerlich gemacht hat, wirklich von so grundlegender Bedeutung, daß wir die Anfänger im Turnen mit ihrer Erzwingung plagen? Ist nur sie der Ausdruck geschlossener Kraft?

Das so korrekt begonnene Turnen fragt genau wie das alte Zeichnen nicht danach, was das Kind mitbringt, es läßt sich nicht von ihm beim Aufbauen des Lehrgebäudes helfen. Der Bau ist vielmehr längst fertig, und das Kind wird sogleich alle vier oder fünf Treppen hinaufgejagt.

Diesem Turnen geschieht nur recht, wenn es erst im vierten oder fünften Schuljahre auf dem Stundenplane erscheinen darf. Aber ebenso gewiß ist, daß ein Unterbrechen der Entwicklung unbedingt verhütet werden muß, wenn der schon vorhandene Ausdruck in der Bewegung des Kindes auf natürlichem Wege höher hinauf gelangen soll.

Darum Turnen wie Zeichnen vom Anfang an, wenigstens vom dritten Schuljahre an als selbständiges Fach, als Fach mit vollen Stunden.

Das Schreiben muß Platz machen.

Wer kann den Ball am weitesten werfen, ohne daß wir dabei die Anstrengung sehen? Bei wem gefällt uns das Laufen am besten? Das wären Beispiele von Fragen und Übungen für Anfänger. Später mag es vielleicht heißen: Wie zeigst du, ohne dich vom Platze zu bewegen, den Mut zum Vorwärtsstürmen? Wer kann die verschiedenen Aufforderungen in dem Liede: Ihr Kinderlein kommet, o kommet doch all! durch Bewegungen verstärken? Denn nur um ein Verstärken darf es sich handeln, nicht um ein theatralisches Vormachen des im Texte Ausgesprochenen. Es soll nicht zu den Liedern geturnt werden, sondern es sollen die Lieder durch Bewegungen begleitet und gedeutet werden. — Maiglöckchen läutet in dem Tal.

Auf solche Weise kommt auch im Turnen die schaffende Phantasie der Kinder zu ihrem Rechte. Je mehr das geschieht, desto mehr darf Turnen wie jedes andere Schulfach Anspruch darauf erheben, der Kunsterziehung zu dienen, d. h. produktive Kräfte zu wecken. Das tut nur die Phantasie.

Wer sie aber wecken will, muß selber produktive Phantasie besitzen. Auch im Turnen fehlen die künstlerisch gebildeten, die phantasiebegabten Lehrer.

Wenn die Mehrzahl der Turnlehrer ein innigeres „Verhältnis zu den bildenden Künsten" hätte, so würde Prof. Schmarsows gleichnamiges Buch in ihren Kreisen gekannter sein. Aus ihrer Mitte hätte die Frage kommen müssen, warum der dritte Kunsterziehungstag nicht der erste gewesen, warum dem natürlichsten Ausdrucksmittel, der Bewegung, das mittelbare, das Zeichnen, vorgezogen worden ist.

Die künstlerische Erziehung der Lehrer überhaupt hat mit der Aufnahme fertiger Kunstwerke nicht schlecht begonnen. Die Turnlehrer werden dem Beispiele zu folgen haben. Aber nicht bloß vor Bildern und Skulpturen aus Vergangenheit und Gegenwart sollen sie stehen, sie müssen vielmehr die lebende Plastik unserer Tage studieren, wie sie uns z. B. Isadora Duncan verkörpern. Sie hat Künstlern nach deren eigenen Worten und Werken eine ganze Reihe neuer Ausdrucksmöglichkeiten geschaffen. Sollten sie dem Turnlehrer keine Anregung bieten? — Sie helfen uns den Begriff Tanz mit neuem Inhalte füllen.

Aber viele haben Augen und sehen

nicht, sie sehen nicht den Überfluß an Schönheit noch ihren Mangel. So sei der Künstler gebeten, in die Turnhalle zu kommen und seinen schärferen Blick für den Ausdruck in der Bewegung dem Lehrer zu leihen. Das braucht nicht jeden Alltag zu geschehen, zum mindesten aber dann, wenn Höhepunkte im Schulleben bevorstehen, bei denen Kleine und Große, die in die Schule und zu ihr gehören, durch die Gymnastik zur Kunst erzogen werden sollen.

Der Künstler in die Schule! Er wird hineinziehen genau so wie der Arzt schon längst seinen Einzug gehalten hat, uns zur Freude.

Lehrer, Arzt, Künstler! Der Lehrer voran, denn die Schule gehört ihm. In den Händen dieser drei liegt die Zukunft der Pädagogik.

DER ERSTE ELTERNBUND FÜR SCHULREFORM IN BREMEN.

In einer zahlreich besuchten Versammlung trat in der Woche zwischen Weihnachten und Neujahr zum erstenmal der Elternbund für Schulreform an die Öffentlichkeit; im Winter des vorangegangenen Jahres war der Bund gegründet worden als „Vereinigung für Schulreform".

Es war eine kleine Gruppe von Männern aus dem öffentlichen Leben: Ärzte, Lehrer, Kaufleute, Redakteure, Gewerbtreibende, Prediger, die im Winter 1904/5 zusammentraten, um über Mittel und Wege zu beraten, wie den bestehenden Mißständen in der Schule abzuhelfen, den neuen Reformideen Eingang zu verschaffen sei. Es standen damals gerade die Vorträge des bremischen Pastors Friedrich Steudel über Schule und Erziehung im Mittelpunkt des Interesses. Steudels Name als einer der besten Pioniere der neuen Erziehungsidee ist später durch die Veröffentlichungen vom Weimarer Erziehungstage, wo seine Rede über Religionsunterricht eine begeisterte Aufnahme fand, bekannt geworden. Die Steudelschen Vorträge hatten das Gefühl der Unzufriedenheit mit dem herrschenden Schulsystem ausgelöst: was die Eltern schulpflichtiger Kinder vielfach als dumpfen Groll mit sich herumgetragen hatten, war jetzt zum erstenmal öffentlich in überzeugender Weise gesagt worden: Die Schule müsse aus den Banden des Bureaukratismus, des Berechtigungswesens, des Kasernensystems und — des Pfaffentums befreit werden. Und zwar durch die Eltern — denn die Lehrer besitzen dazu nicht die Macht.

Der erste Vorstoß der lose zusammengeschlossenen Vereinigung richtete sich gegen den Religionsunterricht in der Schule. An den später erfolgten denkwürdigen Beschluß der bremischen Lehrerschaft wegen Beseitigung des Religionsunterrichts dachte noch niemand. Die Vereinigung schlug den Weg ein, zuerst einen Ersatz für die biblischen Geschichten zu schaffen. In einem Rundschreiben an etwa 300 bekannte Männer und Frauen aus der Gelehrten- und Künstlerwelt wurde um Stimmen gebeten, über die Frage, welche Stellen aus der Weltliteratur aller Zeiten geeignet scheinen, die biblischen Geschichten als Anschauungsstoffe in geeigneterer Weise zu ersetzen. Die zahlreich eingelaufenen Antworten, stehen kurz vor der Veröffentlichung.

Inzwischen haben die Ereignisse der Arbeit der Vereinigung im Punkte Religionsunterricht weithin vorgegriffen. Der Fall Scharrelmann verschaffte diejenige Klarheit mit einem Schlage, die auf dem Wege agitatorischer Tätigkeit nur ganz schrittweise hätte erreicht werden können: Scharrelmann, der Dichter der „Blätter aus unsers Hergotts Tagebuch", wurde einem inquisitorischen Verhör durch den Schulinspektor Köppe unterworfen. Die ganze Lehrerschaft stand auf wie ein Mann, die bremische Bürgerschaft gab ein Mißbilligungsvotum ab, die Eingabe der bremischen Lehrerschaft — eines der ruhmvollsten Blätter in der Geschichte der deutschen Pädagogik — wurde dem Senate überreicht.

Die kleine Vereinigung für Schulreform ging jetzt daran, durch Zusammenschluß aller Eltern, die eine Änderung im Schulwesen für nötig erachten, einen Körper zu schaffen, der in der Lage ist, den Reformideen Nachdruck zu geben. Das geschah in der Versammlung am 29. Dezember 1905. Professor Gurlitt aus Steglitz bei Berlin, der unermüdliche Kämpe für das moderne Erziehungs-

ideal, sagte gern zu einem Vortrage zu. Der große Gewerbehaussaal war bis auf den letzten Stehplatz gefüllt. Anwesend waren Götze-Hamburg und Arthur Schulz-Berlin. Gurlitt verurteilte mit flammenden Worten den Untertanengeist, der das Verhältnis zwischen Schule und Haus kennzeichne. Es wies auf das Manko hin, welches das Bildungsideal des Persönlichkeitsmenschen gegenüber dem formalistischen Bildungsideal zu verzeichnen habe. In der nachfolgenden Diskussion sprach der Verfasser dieser Zeilen über die Volksschule, die zwar nicht unter dem Berechtigungswesen, dafür aber unter den herrschenden Kasernensystem leide. Eine Reihe von anwesenden Akademikern suchte das klassische Bildungsideal in Schutz zu nehmen. Man einigte sich auf folgende Resolution: „Die Versammlung gibt der Ansicht Ausdruck, daß bei dem zurzeit im 'niederen' und 'höheren' Schulwesen herrschenden System weder die Wünsche der Eltern, noch die Fordeungen der Lehrer, noch die Bedürfnisse der Jugend genügend zur Geltung kommen. Sie geht von der Ansicht aus, daß die Eltern als die von Natur berufenen und darum mitsachverständigen Vertreter der Interessen unserer Jugend Einfluß auf die Gestaltung unseres Schulwesens beanspruchen können, und sie betrachtet es daher als eine Notwendigkeit, einen Zusammenschluß aller derjenigen herbeizuführen, welche die Beseitigung aller noch herrschenden Unnatur im Schulwesen als dringende Kulturaufgabe erkannt haben. Von einem solchen Zusammenschluß erhofft sie, daß in Zukunft den Wünschen und Erfahrungen der Eltern ein maßgebender Einfluß auf die immer noch einseitige Verwaltung des Schulsystems gesichert wird.“ Mit diesen ihrem Vorgehen hofft die Versammlung auch nach außenhin zu ähnlichem Vorgehen anzuregen.

Eine über Erwarten stattliche Mitgliederzahl hat sich eingefunden. Der Name der Vereinigung wurde in „Elternbund für Schulreform“ umgeändert und es ist zu erhoffen, daß der Bund in erster Linie eine Rückenstärkung für die tapferen, weitblickenden Bremer Lehrer bilden möge, die wohl ein schönes, erstrebenswertes Erziehungsideal vor sich sehen, auch Schaffensfreude und Begeisterung genug zur Verwirklichung eines solchen in sich fühlen, aber angesichts der herrschenden Verhältnisse außerstande sind, auch nur das Geringste zu tun, um vom alten System loszukommen. Weiter hofft der Elternbund auch den Auswüchsen des Schulwesens, dem Privatstundenunwesen usw. entgegentreten zu können; daß alles nur von generellen, nie von einseitigen Gesichtspunkten gehandhabt werden muß, ist einer der ersten Punkte seines Programms. Es sei an dieser Stelle noch der Wunsch ausgesprochen, daß das Vorgehen Bremens zu ähnlichen Zusammenschlüssen Anlaß geben möge. Es mag ja auf den ersten Blick wenig erfolgversprechend erscheinen, gegen eine Mauer von alten, eingewurzelten Systemfehlern, wie sie die heutige Schule darstellt, Sturm laufen zu wollen. Im Grunde genommen ist es aber gar so schwer nicht, etwas auszurichten, wenn nur recht viele, und zwar bestimmt etwas wollen; dann weicht der Block allmählich den unablässigen Angriffen. Es gilt doch unser Bestes: das geistige und körperliche Wohl unserer Kinder!

Bremen. J. C. H. Bösking.

„KUNSTERZIEHUNG“ UND KÜNSTLER.

Solange man einverstanden ist, daß die natürlichen Erziehungsstätten, die bereits geschaffenen Institute der Jugendbildung, Akademien, Kunstgewerbe- und Bauschulen ungebildete, unerzogene, praktisch hilflose Maler und Zeichner entlassen, die Möbel, Tausende von Häusern, Kirchen und Denkmale bauen und bilden, damit sie auf allen Straßen und wo man geht und steht, Geschmacklosigkeit predigen, solange ist Kunsterziehung des Volkes ein kolossaler Schwindel. Kunst wird im stillen geschaffen von denen, die es verstehen, so wie Kamine von Kaminkehrern gesäubert werden nach Methoden, über welche die Kaminkehrer sich verständigen, damit man dann „Kaminkehrererziehung“ in die Wege leite. Die Köchin braucht den Kamin nicht selbst

kehren zu lernen. Sie hat schon viel davon, wenn dessen Wind ihr die Suppe besser heizt. Um aber die Suppe besser zu kochen, muß sie gelernte Kochköchin sein, was man wieder in der Küche lernt. Wirklich gute Suppe schmeckt dann unter allen Umständen. Sie macht sogar Appetit, der vorher nicht merklich war. Sie weckt den Hunger, um ihn zu stillen, was unsere „Kunsterzieher“ nicht tun. Wer einen einzigen Schüler lehrte, einen einzigen nackten Körper in eigener Rhythmik schöner und stärker als Signorelli zu zeichnen, wäre mehr wert als eine Legion spießbürgerlicher Propheten des Nackten, die häßliche Schnürleiber photographieren und sagen: „Ei, wie schön sind wir — der Mensch!“

Lothar von Kunowski in einer Selbstanzeige seines Buches „Licht und Helligkeit“ (Diedrichs, Jena), s. Zukunft XIV, 13.

WIRTSCHAFT UND KUNST.

Der Breslauer Nationalökonom Professor Dr. Sombart hat in Posen einen Vortrag über Wirtschaft und Kunst gehalten, in dem er den inneren Zusammenhang zwischen den Vorgängen des Wirtschaftslebens und des Kunstlebens besprochen und unsere heutigen Verhältnisse nicht günstig beurteilt hat. Auf der Steigerung der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit, so führt er aus, beruht die Tatsache, daß bei Beginn des verflossenen Jahrhunderts auf jeden sechszehnten Deutschen, heute bereits auf jeden zweiten jährlich der Neudruck eines Buches entfällt. Dahin ist ferner zu zählen die im weitesten Maße betriebene Bildermalerei und die Möglichkeit, die Bilder abzusetzen, die Vermehrung der Kunstsalons und Kunstausstellungen, die ins Ungemessene gesteigerte Zunahme der Wochen- und Tagesschriften, der Theaterstücke usw. Heute sind viel mehr Kunstproduzenten vorhanden, als am Anfange des 19. Jahrhunderts. Dieser Umstand ist in der Hauptsache auf die gesteigerte Leistungsfähigkeit zurückzuführen. Denn nur eine reiche Nation ist in der Lage, die Künstler pp., die keine Tätigkeit im wirtschaftlichen Sinne ausüben, zu ernähren. Ein anderer Zusammenhang zwischen Wirtschaft und Kunst liegt ebenfalls klar auf der Hand. Dadurch, daß das Kapital sich des Buchhandels, der Kunsthandlungen und Ausstellungen, der modernen Technik, z. B. im Zeitungsleben der Papierfabrikation, der Rotationspresse usw., bemächtigt hat, ist das Emporblühen dieser Zweige erst ermöglicht worden. Das ganze moderne Zeitungswesen beruht auf der Entwicklung des Verkehrs, der Post, Telegraphie, Fernsprecher, Eisenbahn usw. Die Hausfrau, deren Tätigkeit früher die Hauswirtschaft voll in Anspruch nahm, kann sich jetzt, nachdem die Eigenproduktion in der Hauptsache zurückgedrängt worden ist, entweder selbst der Kunst aktiv widmen durch künstlerisches Schaffen oder aber durch Unterstützung und Beschäftigung mit der Kunst. Zu der früheren Architektonik der Kirchen und Paläste hat sich heute eine solche der Privathäuser, Villen, Bahnhöfe, Warenhäuser gesellt. Die Fortentwicklung unseres wirtschaftlichen Lebens beeinflußt den Stil in der modernen Kunst. An Stelle des Gemüts ist heute die Sinnlichkeit in der Kunst getreten, die aus der Entwicklung des Wirtschaftslebens herzuleiten ist. Das ist zu beklagen. Heute ist die Entwicklung der Persönlichkeit durch die äußern wirtschaftlichen Einflüsse sehr erschwert. Während beispielsweise früher ein Maler sich an wenigen, dafür aber gediegenen alten Meistern herangebildet hat, wirken heute die zahllosen Produktionen seiner Zeitgenossen auf ihn ein. Dieser trübe Ausblick macht sich auch auf anderen Gebieten geltend. Die höchste wirtschaftliche Entwicklung der Völker steht im umgekehrten Verhältnis zu ihrer künstlerischen Leistungsfähigkeit; so steht Skandinavien in dieser Beziehung an erster, das wirtschaftlich am höchsten entwickelte Amerika aber an letzter Stelle.

s. Die Werkkunst I. Jhrg. 8. Hft. (Berlin, Otto Salle).

HÖHERES MÄDCHENSCHULWESEN

VON H. GAUDIG

II

Das gestaltende Prinzip des Lehrplans ist, soweit es bisher bestimmt wurde, das Interesse an dem hochwertigen Menschenwesen der Gegenwart, besonders am deutschen Menschentum. Die Disziplinen, die von diesem Interesse gefordert werden, sind Religion als die Disziplin, die auch der frühen Jugend die letzten Menschheitsfragen nahe bringt, deutsche Literatur, die auch dem jugendlichen Geiste den Sinn öffnet für all das Tiefe und Hohe, was den deutschen Geist bewegt und durch ihn poetische Gestalt gewonnen hat und noch gewinnt, deutsche Sprachlehre, die den Blick für die Ausdruckskraft und die Formschönheit der deutschen Sprache schärft, Geschichte, die unsere moderne geistige und wirtschaftliche Kultur mit ihren Problemen aus einer Entwicklung ohnegleichen verstehen lehrt; Französisch und Englisch, die ein fremdes hochwertiges Kulturleben erschließen; Geographie und Naturkunde, insofern sie das Wissen um die Naturbedingungen alles menschlichen Lebens und Schaffens vermitteln; endlich die Mathematik, die im Gesamtgebiet menschlichen Wirkens exakte Bestimmungen ermöglicht. Man beobachte, wieweit die organisierende Kraft unseres Prinzips reicht. Eine reiche Fülle von Wissen kann durch dieses Prinzip vereinheitlicht werden. Allerdings ergreift das Prinzip die naturwissenschaftliche Gruppe nicht nach ihrer innersten Natur, da die Fächer dieser Gruppe nicht „anthropozentrisch" sind. Nun bestände ja die Möglichkeit, den Unterricht in diesen Fächern nach dem Gesichtspunkt der Bedeutung der Natur für die menschliche Kultur zu gestalten und so eine vollkommene Konzentration zu erreichen. Aber die Selbständigkeit des Triebs nach Naturerkenntnis, der im Menschen lebt und der zu der „interesselosen" Arbeit in den Wissenschaften von der Natur geführt hat, zwingt dazu, die so herrlich entfalteten Naturwissenschaften um ihrer selbst willen zu treiben und den Unterricht in ihnen nach ihrer eigenen Natur zu gestalten. Nur daß sie mit einem Teil ihres Inhalts der ersten Gruppe tributpflichtig bleiben und keine Gleichordnung mit den Wissenschaften vom Menschenwesen fordern. Wissen vom Menschen und Wissen von der Natur — das sind also die beiden großen Stoffkreise, die in unserem Lehrplan einander schneiden; jeder hat seinen besonderen Mittelpunkt,

aber die beiden Kreise haben einen Teil ihres Inhalts gemein. Die Disziplinen, die sich zwischen die spezifischen „Geistes“disziplinen und die naturwissenschaftlichen Disziplinen als breite Übergangsgebiete einlagern, sind die Geographie und die Volkswirtschaft, von der wenigstens die Elemente im Lehrplan der höheren Mädchenschule nicht fehlen dürfen: beides Konzentrationsgebiete von stärkster Einigungskraft. — Die Mathematik steht wohl im näheren Zusammenhang mit der naturwissenschaftlichen Gruppe, doch darf man nicht ihren Wert für den anderen Stoffkreis und vor allem nicht für die Übergangsgebiete verkennen. Nicht etwa, daß die reine Mathematik als solche „die Exaktheit“ des Denkens im allgemeinen gewährleistete, aber sie ermöglicht eine zahlenmäßig genaue Bestimmung der Sachverhältnisse, deren sachrichtige Auffassung sie als Mathematik nicht zu lehren vermag. Wo irgendwie im Unterricht zahlenmäßige Genauigkeit erforderlich ist, da walte der mathematische Geist, so daß auch dieser Geist ein Bindemittel wird, das die innere Einheit der gesamten Unterrichtsarbeit fördern hilft. Im übrigen darf der Unterricht in der Mathematik nicht nach den praktischen Zwecken, denen er in den beiden großen Stoffkreisen dient, normiert werden; so werde der Aufbau in der Mathematik, auch wenn man nicht weit vordringen kann, nach der Natur der Zahl und der geometrischen Gebilde entworfen; die Schülerinnen werden sich dann an der Schönheit und Folgerichtigkeit dieses Aufbaus erfreuen.

Zu den beiden obigen Stoffkreisen würde der mathematische als dritter hinzutreten; der zweite und dritte büßen ihre Selbständigkeit nicht ein; aber durch den ganzen Lehrplan herrscht doch das Interesse am Menschentum, und zwar vor allem am Menschentum der Zeit, in der unsere Mädchen leben und „Menschen“, d. h. Persönlichkeiten, werden sollen.

Die Methode des Unterrichts. Einer der allergröbsten pädagogischen Fehler unserer Zeit verbirgt sich in dem Notgeschrei nach „Persönlichkeit“ beim Erzieher. Man glaubt vielfach, in der kräftig sich auswirkenden, den Willen „suggestiv“ beeinflussenden Lehrerpersönlichkeit liege das Heil. Eben diese starken Lehrerpersönlichkeiten aber verhindern oft gerade das, worauf es allein in der Erziehung ankommt, die Entfaltung der Schülerpersönlichkeit. Der wahre Erzieher hat natürlich Persönlichkeit, aber er dient mit seiner Persönlichkeit der werdenden Persönlichkeit seines Zöglings; er ist frei vom „Willen zur Macht“ über den Willen dieses Zöglings; er hält an sich, er hält mit sich zurück, er greift nicht ein, wo ein Eingreifen ein Eingriff in das fremde Eigenleben wäre. Was vom guten Erzieher gilt, gilt vom guten Lehrer. Gewiß gilt ihm des großen Philologen Leitwort: Habe Geist, und wisse Geist zu erwecken. Der Ton liegt ihm aber auf dem zweiten Imperativ, und er ist fern davon, durch den

Geist, den er hat, zu verhindern, daß sein Schüler Geist habe. — Wenn unsere Didaktik genesen soll, ist eins unbedingt not: der Lehrer muß heraus aus der prätentiösen Zwischenstellung zwischen Schüler und Unterrichtsgegenstand. Er darf nicht einen Augenblick länger zwischen Schüler und Gegenstand als Mittler und Vermittler stehen bleiben, als es unbedingt nötig ist. In jedem Fach, auf jeder Stufe, in jeder Stunde muß er sehen, wie er sich überflüssig machen kann. Die Höhepunkte seines schulmeisterlichen Daseins seien nicht jene, wo die Schüler an seinem os magna sonans hängen, sondern jene, in denen seine Schüler ihn gar nicht gebrauchen, sondern allein sind mit ihrem — nun sagen wir: „Wallenstein“ oder Friedrich dem Großen oder ihrem mathematischen Problem. Wenn dann diese „Stoffe“ ihren Reiz auf den Geist ausüben, den stillen, tiefen Reiz, der das Denken auslöst, dann darf das Hochgefühl des Lehrers Seele schwellen, dem Schüler nichts mehr sein zu müssen. Gewöhnen wir Lehrer uns doch nur daran, als Ziel der Schule die Emanzipation des Schülers von der Schule zu denken. Bei jedem Bildungsideal, ganz besonders bei dem Ideal persönlicher Bildung, muß als Ziel der Schule die Erweckung von Lust und Kraft zur Selbstbildung gelten. Wir wollen doch z. B. Frauen, die sinnend ihr Neues Testament lesen, Frauen, die sich in ein Werk der Literatur unserer Zeit hineindenken und hineinfühlen, Frauen, die eine Biographie mit Interesse und Verständnis studieren, Frauen, die die Symbolsprache einer Landkarte nicht nur verstehen, sondern gern entziffern, Frauen, die ein Lebewesen betrachten und beobachten können, Frauen, die in einem ihrem Interesse naheliegenden Sachgebiet von sich aus auch nach klaren Zahlenbestimmungen suchen, vor allem Frauen, die sich in dem Menschenleben um sie herum denkend zurechtfinden können. Dann aber gilt es, vom ersten Schultage an den letzten, den Tag der Entlassung, ins Auge zu fassen; jeden Tag und jede Stunde die Selbsttätigkeit zu pflegen, in ebenmäßigem Fortschritt der freien Arbeit höhere Ziele zu stecken. Wenn wir uns didaktisch bilden oder andere bilden, dann müssen wir uns sagen: Nicht wie der Lehrer spricht, liest, vorträgt, erzählt, beschreibt, schildert, erläutert, entwickelt, experimentiert, übersetzt, korrigiert usw. ist das eigentlich Wichtige, sondern wie der Schüler das alles lernt. Und dann trete man mit einem richtigen Begriff an den Kindergeist heran: Der Geist eines gut begabten Kindes — und nur solche gehören auf eine höhere Schule — ist „von Haus aus“ nicht ein so träges Etwas, in dem man z. B. vor jeder Lektion die „apperzipierenden Vorstellungen“ heben muß; das ist vielmehr etwas Lebendiges, Strebendes, das erkennen will, das von selbst sich mobilisiert, wenn man ihm Angemessenes vorhält, das mit seinen Fragen die Dinge bestürmt, das allerorten Anreize zum Nachdenken empfindet, das sich selbst an der Ergründung der Dinge mühen will. Diese lebendigen Kräfte schule man, aber man lasse sie nicht verkümmern und absterben. Das Hauptmittel

der geistigen Narkose ist — die Einzelfrage des Lehrers; sie erschlafft die Intelligenz, da sie von der Denktätigkeit den einen Teil, die Aufgabenstellung, ganz und den anderen, die Lösung der Aufgabe, zum Teil dem Schüler abnimmt. Nicht daß die Einzelfrage ganz entbehrlich wäre, aber ihr Raum muß soviel als irgend möglich eingeschränkt werden zugunsten der selbständigen Fragestellung des Schülers. Wer nie den Genuß gehabt hat, den schon das erste Schuljahr gewährt, die Freude an der Fragenfülle der Kleinen, dem ist eine der größten Schulmeisterfreuden entgangen. — Doch die Frageform ist überhaupt nicht die unumgängliche Form, in der der Geist zum Denken gereizt werden soll; sie ist oft zu umständlich. Der Denkreiz muß für gewöhnlich unmittelbar wirken, aus dem Stoffe unmittelbar heraus: bei dem Tiere, das vor dem Kinde steht, muß der bloße Anblick zur genauen Erfassung der Gestalt genügen; ebenso ist die Schülerin planmäßig zu gewöhnen, bei einem Lesestück dem Schriftsteller denkend nachzugehen, ohne erst sich selbst Fragen zu stellen. — Wie die Einzelfrage des Lehrers die Kraft zum einzelnen spontanen Denkakt schädigt, so die Folge von Einzelfragen die Bewegung von Gedanken zu Gedanken: unter dem Regime der Einzelfragen lernt die Schülerin nicht, den Denkweg selbständig suchen; die Folge ist Denkträgheit und Unbehilflichkeit, die peinliche Abhängigkeit von dem von außen kommenden Denkanstoß. Markiert man nur den Ausgangspunkt und den Zielpunkt des Denkens, so werden die Schülerinnen bei richtiger Methode zielstrebig den Weg zwischen den beiden Punkten suchen und finden. Die Gleichartigkeit der Denkbewegungen in vielen Fächern erleichtert die eigentätige Bewegung sehr. Eine der schönsten und notwendigsten Bewegungsformen ist die bei der Erklärung einer Dichtung, weil hier der Dichter führt und das Denken ein Nach-Denken ist. — Soll eine solche geistige Kraftbildung erreicht werden, so muß der Unterricht im wesentlichen Arbeitsunterricht sein, d. h. sein Hauptziel muß sein Einübung in die Technik der Arbeit mit dem Zweck, selbsttätiges Arbeiten zu ermöglichen. Vormachen, Erläutern des Vormachens, Nachmachenlassen unter Kontrolle, freies Nachmachenlassen, das sind die Etappen des Weges. In summa: Nicht ex cathedra den Schülerinnen vordozieren, sondern mit ihnen arbeiten! Wie man auswendig lernt, wie man präpariert, wie man ein Gedicht einstudiert, wie man eine Karte liest, wie man Privatlektüre behandelt usw. usw., das alles treibt man mitarbeitend so lange, bis die Schülerinnen die Technik beherrschen; dann kommt die köstliche Zeit, in der man in den freien Leistungen der Schülerinnen die Früchte pflückt. — Klassenunterricht! das ist eine mächtige Zaubelformel der Schuldidaktik! Aber diese an sich wertvolle Formel trägt die Hauptschuld an der Unlebendigkeit des Unterrichts, an dem Fehlen jeder lebendigen Individualisierung. Die Klasse zeigt gemeinhin eine Arbeitsvereinigung ohne Arbeitsteilung. Offenbar aber kann ein wertvolleres Arbeitsprodukt

gewonnen werden, wenn ohne Aufhebung der Arbeitseinheit eine Arbeitsteilung möglich wäre. Schon das Zurückdrängen der Lehrerfrage individualisiert und teilt die Arbeit, indem die Schülerinnen verschiedene Ansatzpunkte des Denkens, verschiedene Denkrichtungen wählen. Ebenso ermöglicht die Gestaltung des Unterrichts zum Arbeitsunterricht eingreifende Arbeitsteilung. Grundsätzlich darf die Grenze der Arbeitsteilung in dem und für den Klassenunterricht nur da liegen, wo die Arbeitsvereinigung, d. h. die Nutzbarmachung der Einzelarbeit für die Gesamtheit, unmöglich oder zu schwer und zu zeitraubend wird. So kann z. B. in der deutschen Lektüre der beiden oberen Klassen, wie ich es seit Jahren tue, jeder Schülerin neben der gemeinsamen Klassenlektüre ein besonderes Drama, eine besondere Novelle, ein besonderer Lyriker zugewiesen werden. So kann in der Geschichte ein reiches Zeitbild in irgend einer Periode so gewonnen werden, daß eine größere Zahl illustrierender Quellenstücke oder Abschnitte aus geschichtlichen Darstellungen an verschiedene Schülerinnen verteilt werden. Dasselbe gilt von der Lektüre geographischer Darstellungen. Ebenso können zur wechselseitigen Ergänzung dienende Beobachtungen in der Naturkunde an verschiedene Schülerinnen verteilt werden usw. Dabei können wieder Einzelaufgaben und Einzelarbeiterinnen zu Gruppen zusammengefaßt werden. Die Kunst des Lehrers besteht dann darin, die Schülerinnen anzuleiten, daß sie sich aus dem ihnen von ihren Mitschülerinnen gebotenen Material musivisch ein einheitliches Bild zusammensetzen. So entwickelt sich aus einer Klasse eine Arbeitsgemeinschaft mit eingreifender Arbeitsteilung und durchgreifender Arbeitsvereinigung. Daß dies Ergänzungsverhältnis, in dem die arbeitenden Schülerinnen stehen, die Klassengemeinschaft in eine auch ethisch wertvolle Arbeitsgemeinschaft verwandelt, liegt auf der Hand. Noch stärkere Individualisierung ermöglichen die privaten Arbeiten der Schülerinnen: hier ist das Feld, auf dem der Zwangsforderung „Berücksichtigung der Individualität" Rechnung getragen werden kann. Nebenher will ich noch als einen Vorzug des arbeitsteiligen Verfahrens das Kraftgefühl des Lehrers rühmen, der in seiner Klasse einen leistungsfähigen Arbeitsorganismus in der Hand hat, mit dem er sich auch an schwerere und umfänglichere Arbeiten wagen kann. — Das ganze Arbeitsverfahren aber, das ich empfehle, gewährt den Vorteil, daß es eine eindringliche Prüfung der Geister, vor allem die Ermittlung der Begabung, ermöglicht.

Haßausbrüche ehemaliger Schüler gegen die höhere Knabenschule und kritische „Vernichtungen" der höheren Mädchenschule durch ihre einstigen Schülerinnen sind Tageserscheinungen. Man öffne die Schularena durch eine Umwälzung des Lehrverfahrens der freien, eigentätigen Arbeit, und man wird die Wollenden und Könnenden unter den Schülern für immer der Schule verpflichten, den Nichtwollenden und

Nichtkönnenden aber das Maul stopfen oder ihrem Geschrei die Resonanz nehmen.

* * *

Der „Oberbau" der höheren Mädchenschule. Daß man der weiblichen Jugend den Zutritt zu akademischen Studien eröffnen muß, ist klar; das Wie erregt zur Zeit die Geister stark. Man kann die gesamte Frage in der Höhenlage der Kompromißpolitik verhandeln, man kann sie auch prinzipiell entscheiden. Das letztere ist nötig. Die meines Erachtens maßgeblichen Grundsätze müssen folgende sein: I. Wenn es möglich ist, auf die volle zehnstufige höhere Mädchenschule einen Oberbau zu setzen, in dem zur Universität vorbereitet wird, so ist das ein Bildungsgang, der vor allen denen den Vorzug verdient, die den Kursus des Aufbaus mehrere Jahre früher abzweigen. Gründe: 1. Wenn Schülerinnen das 16. Lebenjahr vollendet haben, läßt sich mit großer Sicherheit die Diagnose über ihre körperliche und geistige Kraft stellen. 2. Jetzt erst sind die Schülerinnen in der Lage, auf Grund genauerer Erkenntnis ihrer geistigen Kraft und ihrer Neigungen „in Freiwilligkeit" sich für einen Beruf zu entscheiden. Namentlich bei den stark suggestiblen Mädchen dürfte ein um mehrere Jahre früheres Wählen nur eine Scheinwahl sein. 3. Gerade die beiden letzten Schuljahre und unter ihnen besonders wieder das ausgiebigste, das letzte, entwickeln oft bei ruhiger geradliniger Fortsetzung der Schularbeit vorher latente geistige Kraft. 4. Die volle Verwertung der zehnstufigen höheren Mädchenschule ermöglicht den Eltern, die keine Schule mit Oberbau am Wohnort haben, ihre Töchter bis zu einem Alter in ihrer Obhut zu halten, in dem sie schon mit gutem Zutrauen aus dem Bannkreis des Hauses entlassen werden können. 5. Bei zu frühem Beginn des zur Universität vorbereitenden Unterrichts ist die Gefahr des Abbruchs der Bildung in vielen Fällen groß; die dann gewonnene fragmentarische Bildung mit ihren Anfängen etwa im Griechischen und im Lateinischen ist einmal gegen die geschlossene Bildung der höheren Mädchenschule durchaus minderwertig, außerdem mit Elementen durchsetzt, die in einer modernen persönlichen Bildung für das Leben wertlos und, da sie andere, wertvollere Elemente verdrängt haben, schädlich sind. 6. Eine gemeinsame Bildung ist für die Frauen ein wertvolles Einigungsband und eine wertvolle Unterlage für die Verständigung untereinander. — Unmöglich wäre dieser Bildungsgang, wenn die höhere Mädchenschule keine geistige Schulung vermittelte oder wenn ein zu akademischen Studien nötiges Fach, etwa das Latein, frühere Abzweigung erforderte. S. u.! — II. Die höhere Mädchenschule bleibt bis zum letzten Jahre ihres Oberbaus eine Schule für Allgemeinbildung; sie wird auch im Oberbau nicht Fachschule. Wollte man mit einem unserer ersten neuphilologischen Dozenten meinen: „Der gesamte Mittelschulunterricht ist ja nur eine

Propädeutik, indem er planmäßig auf den ihm nachfolgenden Hochschulunterricht vorbereiten soll" — dann verlören unsere höheren Schulen ihren Selbstwert. Es zeugt von einer grundschiefen Problemstellung, wenn man die Frage: Was fordert die Universität? als Hauptfrage hinstellt. Die Hauptfrage kann nur lauten: Wie gewähren wir den Schülern und Schülerinnen der obersten Klassen (Obersekunda und Prima) jene erhöhte Allgemeinbildung, die sie (wenn sie planmäßig fortentwickelt wird) dazu befähigt, die auf der Universität zu gewinnende Fachbildung unter dem regelnden Einfluß einer auf alle Betätigungsgebiete persönlichen Lebens (s. o.) sich erstreckenden persönlichen Bildung höherer Art wirksam werden zu lassen. Spricht sich in unserer Zeit schon das Verlangen der Studierenden, die Universität möchte ihnen mehr geben als Fachbildung, in scharfer Weise aus, so wird man vollends auf der Schule jeden Versuch, die Allgemeinbildung durch Fachbildung zu kürzen, an der Schwelle abweisen. Besonders in unserer religiös, politisch und sozial so ungeheuer gespannten Zeit ist die Fachbildung ohne tiefe Allgemeinbildung unzeitgemäß bis in das Tz. — Ist die Hauptfrage erledigt, so kann in zweiter Linie die Frage erwogen werden: Was hat die Schule zu leisten, damit an ihren Schülerinnen die Universität die Heranbildung zu wissenschaftlichem Forschen beginnen kann? Neben diese Frage tritt dann die nebengeordnete Frage: Wie muß die Universitätsarbeit gestaltet werden, damit die Arbeit der Schule ihrem vollen Werte nach ausgenutzt wird? Nur wenn diese beiden Fragen mit- und nebeneinander erwogen werden, und zwar nach ihrem Stoff und ihrer Formseite, kann die Kontinuität gesichert werden, die zur Zeit nocht nicht besteht.

Im Kampfe um den Oberbau hat man die höhere Mädchenschule der Gegenwart als „Standesschule" bezeichnet und ihr damit die volle Tragfähigkeit für einen Oberbau in der Art der „Berechtigungsschulen" (höheren Knabenschulen) absprechen wollen. Allerdings ist eine höhere Mädchenschule, die „Standesschule" sein wollte, gerichtet; ebenso aber ist eine „Berechtigungsschule" wert, daß sie zugrunde geht. — III. Ein dritter Grundsatz muß m. E. lauten: Geradlinigkeit im Aufbau, Stilgerechtigkeit, Fortführung des Begonnenen bis zu den Grenzen, die das Ideal einer Allgemeinbildung gestattet. Schaltet man nach dem 10. Schuljahr, also im ersten des Oberbaus, Latein in den Lehrplan ein, und zwar mit etwa 6 Stunden für vier Jahre, so baut man nicht im Stile der höheren Mädchenschule weiter, da das Latein ein völlig stilfremdes, isoliertes Element in einen Bau modernen Stils bringt. Die Folge solcher stilwidrigen Einfügung ist die Unmöglichkeit der Fortführung des Begonnenen im Sinne der früheren Arbeit: die Stundenzahl der Fächer, die bisher tragende Elemente der Bildung waren, des Deutschen, Französischen, Englischen, wird bedeutend herabgesetzt; die Stillosigkeit ist fertig. Vor allem aber ist eins dabei gefährlich: Das

Anfangen mit dem Latein zwingt Schülerinnen, die im allgemeinen und besonders in den Sprachen zu höherer geistiger Arbeit entwickelt sind, zur Rückkehr in die niedere Region der elementaren Spracherlernung und zu einem Arbeiten an Sprachstoffen, über die sie inhaltlich weit hinaus sind, und an denen nur wenige ein rein linguistisches Interesse nehmen. Andererseits hemmt das Anfangen mit dem Latein die Fortentwicklung in anderen Fächern, in denen sich sonst die befriedigendsten, dem jugendlichen Geist zusagendsten Arbeitsweisen verwenden und die wertvollsten Stoffe zu mehr wissenschaftlicher Arbeit und auch zu ästhetischem Genuß darbieten ließen. Weniger anfangen, mehr fortführen — das muß ein Grundgedanke zukünftiger Reformen der höheren Knabenschulen werden. Fängt eine Schule in VI Latein, in IV Französisch, in U III Griechisch und (fakultativ) in O II Englisch an, so ist das zu viel des Anfangens! Die höhere Mädchenbildung wird dem Latein nur dann die als gar nicht schwer genug zu taxierenden Opfer bringen, wenn der Satz, den ich kürzlich bei einem Gelehrten der neueren Sprachen las, daß das Latein „eine unerläßliche Vorbedingung für das Studium einer jeden Wissenschaft, auch der mathematisch-naturwissenschaftlichen“ sei exakt, d. h. mit den Hilfsmitteln der modernen Logik und Psychologie, nachgewiesen würde. — IV. Der Bildungsgang auf der Oberstufe muß sich sorgfältig der Eigenart des weiblichen Geistes anpassen (s. o.).

Der Aufbau, den ich vorschlagen möchte, bringt im Oberbau keinen neuen Anfang. Das einzige Wissensgebiet, das als neues Fach auftritt, die Psychologie, ist in der höheren Mädchenschule längst Unterrichtsprinzip gewesen; ein Unterricht, dessen Hauptziel Erweckung des Sinns für Menschenwesen ist, muß durchaus psychologisch sein. Auch eine Zusammenordnung des massenhaften psychologischen Stoffs in der I. Klasse macht keine Schwierigkeiten. — Für die Einführung eines wissenschaftlich gearteten Kursus der Psychologie (eventuell auch der Denklehre) in den Lehrplan der Oberstufen spricht sehr viel. Das tiefere Verständnis für fremdes und eigenes Seelenleben bedarf einer planmäßigen Entwicklung; den Gewinn daran hätten vor allem alle Fächer, in denen menschliches Denken, Fühlen und Wollen zergliedert werden muß, Religion, Geschichte, die Literatur aller drei Sprachen, die Sprachen selbst, Geographie. So würde sich ein sehr enges Band um diese Fächer schlingen und die Kenntnis des Menschentums auf wissenschaftlicher Unterlage ruhen. — Dazu käme der hohe Wert der Psychologie für das Verständnis der eigenen Seele und der Seele der uns nahetretenden Menschen, zuhöchst der Seele des Volks. — Nach meiner Erfahrung ist auch das Interesse und die Begabung junger Mädchen für Psychologie überraschend groß. Soll der psychologische Unterricht Erfolg haben, muß er exakt sein und in einer Psychologie der individuellen Differenzen und in einer Charakterologie enden. — Der mathematische Unterricht muß auf der Oberstufe als

Unterlage einen Unterricht in der höheren Mädchenschule haben, der zum mindesten in der Arithmetik die Rechnungen „erster und zweiter Stufe“, in der Geometrie die Planimetrie umfaßt. Das Ziel in der Oberstufe decke sich etwa mit dem des Gymnasiums. Über dieses Maß hinauszugehen hindert m. E. folgendes: 1. Die Erfahrungen an den höheren Knabenschulen zeigen vielfach, daß die Durchschnittsbegabung der Knaben und Jünglinge nicht weiter trägt. 2. Die Durchschnittsbegabung der Mädchen für Mathematik scheint trotz vereinzelter gegenteiliger Erfahrungen unter der der Knaben zu liegen; jedenfalls „liegt“ die Mathematik dem Mädchen weniger. 3. Technische Berufe, die — wie bei den Abiturienten der Oberrealschulen — ein Mehr fordern, kommen bei den Mädchen z. Z. nicht in Frage. 4. Die Meinung, die Mathematik gebe „eine allgemeine formale Verstandesbildung“, ist unhaltbar; das Verständnis für ursächliches Geschehen kann sie ihrer eigensten Natur nach nicht erwecken. Die Übertragbarkeit der „mathematischen Tugenden“ auf das übrige Geistesleben ist, wie es scheint, gering. 5. Ein „fortführendes“ Interesse, das zur Pflege des mathematischen Könnens nach der Schulzeit hinleitete, entwickelt sich selten. — Die übrigen Fächer können sich, ungehindert von eingedrungenen Fremdkörpern, frei entfalten und in den vier Jahren, die für den Oberbau sich empfehlen, ohne Bildungshast und Bildungshetz vielfach über das Ziel der höheren Knabenschulen hinaus sowohl nach Seite des durchgearbeiteten Stoffs wie der Arbeitsweisen entwickelt werden. In der Religion ist Ziel die Fähigkeit selbsttätiger Erklärung auch schwieriger neu- und alttestamentlicher Schriften und die freitätige Herausarbeitung des religiösen Gehalts der bedeutenden Schriften und Schriftengruppen. Der Gebrauch einfacher Hilfsmittel zur Bibelerklärung ist zu üben. Die Kirchengeschichte führt mittels arbeitsteiliger Quellenlektüre vor allem in das religiöse Leben der wichtigsten Perioden der Kirchengeschichte ein. Glaubens- und Sittenlehre gewährt einen Einblick in die inneren Zusammenhänge der christlichen Lehre und verarbeitet dabei unter steter Mitarbeit der Schülerinnen den Lehrstoff der Hl. Schrift und der Bekenntnisschriften. Die Lektüre wertvoller populärer Abhandlungen zur Glaubens- und Sittenlehre geht der Unterrichtsarbeit zur Seite und erweckt die Teilnahme für die religiösen Bewegungen der Gegenwart. Der deutsche Literaturunterricht hat als Hauptaufgabe die Erziehung zu ästhetischem Genuß; dazu müssen die Schülerinnen in den mancherlei Formen geistiger Tätigkeit, die der Genuß eines Kunstwerks fordert, so eingeübt werden, daß sie leicht und frei tätig zu sein vermögen. Dasselbe gilt von den Kunstwerken im Französischen und Englischen, die nach denselben Grundsätzen behandelt werden wie die deutschen (formale Konzentration!). Kunstwerke, die zu große sprachliche Mühsal bereiten, als daß ein Kunstgenuß möglich wäre, sind ausgeschlossen. Da, wo es angängig erscheint, wird das sorgfältig, namentlich in psychologischer Richtung, analysierte Kunst-

werk in die Seele seines Schöpfers und in die Zeit seiner Entstehung zurückverfolgt und so die biographische und kulturhistorische Betrachtung gepflegt. Anschließende Privatlektüre erweitert das Bild der wichtigsten Literaturperioden. Bei aller Lektüre ist die Selbsttätigkeit der Schülerinnen auf ein Höchstmaß zu bringen; kleinere Privatarbeiten gewähren ihnen die Freude an selbstgewählter Arbeit unter möglichst großer Selbstverantwortlichkeit. Die deutsche Sprachlehre wird bis in die oberste Klasse hinein getrieben; sie führt unter Zuhilfenahme der Psychologie in das Sein und Werden der Sprache ein; an geschichtlichem Stoff stehen ihr nicht nur die geschichtlichen Spuren in dem Deutsch der Gegenwart (Hochdeutsch und Plattdeutsch) und in dem damit zu vergleichenden Deutsch älterer Sprachdenkmäler, besonders der Schriften Luthers, sondern auch das Mittelhochdeutsch zur Verfügung, dessen Aufnahme eine Ehrenpflicht gegen unsere Muttersprache ist. An diesem geschichtlichen Werden sind in elementarer Form die Prinzipien der Sprachgeschichte nachzuweisen und der Sinn für sprachgeschichtliches Geschehen und seine Gesetze zu entwickeln. Bei dem System der Syntax, das überall die Ausdruckskraft der Sprache nachweisen muß, sind die berechtigten Gedanken der neueren Systematik (J. Ries usw. — Sütterlins Sprachlehren) zu verwenden. Ein besonders dankbares Gebiet ist das lexikologische des Bedeutungswandels, sprachgeschichtlich, psychologisch und logisch gleich anziehend. — Die Sprachlehre in den beiden fremden Sprachen ist in enger Fühlung mit der deutschen zu halten. Für alle drei Sprachen ist eine elementare Phonetik zu geben. Die Grammatik ist so wissenschaftlich zu halten, als es ohne Kenntnis des Altfranzösischen und Altenglischen möglich ist. „Einsicht in das grammatische System der Sprache“ ist Unterrichtsziel. Bei der grammatischen Arbeit wird die induktorische Tätigkeit der Schülerinnen ausgiebig verwertet (Arbeitsteilung!).

(Fortsetzung folgt.)

DIE WIEDERGEBURT UNSERER BÜRGERLICHEN WOHNUNGSKUNST

VON PAUL JOHANNES RÉE-NÜRNBERG

Noch entsinne ich mich deutlich des Tages, an dem ich zum erstenmal zu meinem alten Lehrer kam. Es war an einem Samstagnachmittag. Ich mußte ungefähr eine Viertelstunde warten und hatte auf diese Weise Muße, mich in dem Zimmer umzusehen. Es überraschte mich durch seine Einfachheit, die vollständig dem widersprach, was ich damals für das Kennzeichen einer schönen Zimmereinrichtung hielt, aber es hat einen tiefen Eindruck auf mich gemacht und schwebte mir noch lange Jahre vor Augen, wenn ich etwas las oder hörte von einem traulichen, gemütlichen Stübchen. Heute habe ich von dem Raum nur eine allgemeine Vorstellung, in der hellgelbe polierte Möbel mit

einfachen dunklen Einlagen und maßvoll geschwungenen Konturen, eine lichte, geblümte Tapete, Möbelüberzüge aus schwarzem Roßhaar, ungemusterte weiße Gardinen, bunte Rouleaux mit Hamburger Fleetansichten, auf die gerade die Sonnenstrahlen prallten, ein hölzerner Vogelbauer, eine von hohen schwarzen Säulen getragene alabasterne Standuhr, von ovalen schwarzen Rähmchen umschlossene Bildnisse und von glatten braunen Leisten umrahmte Kupferstiche mit römischen Ruinen einen schönen, stimmungsvollen Akkord bildeten. Den größten Eindruck machte mir der Sekretär mit seinen vielen Fächern und Schubladen. Er stand offen, und vor dem langen porzellanenen Tintenfaß lag zum Korrigieren bereit ein Stoß Hefte. Ich habe seitdem viele schöne Schreibtische gesehen, aber nie wieder in dem Maße das Verlangen gespürt, das Stück zu besitzen. Ich hatte damals noch kein Verständnis für Kunst und Kunstgewerbe, gab mir wenigstens keine Rechenschaft von dem, was hier als gut und schlecht zu bezeichnen sei, und doch stieß mich in dem gemütlichen Ensemble, das auf mich einwirkte wie ein Märchen von Andersen und das ich stilistisch unwillkürlich in Verbindung bringen mußte mit unseren ländlichen Ausflügen, auf denen es Rührei mit Schinken, Pellkartoffeln und Hering und rote Grütze mit Milch gab, ein Gegenstand ohne weiteres ab. Das war die auf dem Tische stehende Petroleumlampe. Sie glänzte wie Gold, war reich verziert und nahm sich aus wie ein aufdringlicher Emporkömmling unter lauter einfachen, gemütlichen und natürlichen Menschen. Wahrscheinlich war es ein Zinkbronzeguß mit einer Mischung von antikisierenden und gotisierenden Ornamenten. Also, mir gefiel das Ding ganz und gar nicht, aber ich wagte es nicht, mir das einzugestehen und den Gedanken, daß hier eine Geschmacklosigkeit begangen war, ganz auszudenken. Befand ich mich doch im Zimmer meines Lehrers, ja meines Lieblingslehrers, zu dem ich gläubig aufsah und dem ich gerne in allem kritiklos folgte. Die Folge war, daß mein Abscheu geringer wurde und ich schließlich das Stück ganz annehmbar fand. Das mag sehr moralisch gewesen sein —, ich wenigstens halte dafür, daß einem Jungen ein geliebter Lehrer in allem Autorität ist — hatte aber doch seine bedenkliche Seite, denn es trübte den sicheren Instinkt des kindlichen Geschmackes. Hätte ich nur mit meinem Lehrer über die Lampe gesprochen, so würde ich vielleicht erfahren haben, daß ihm das Stück, das möglicherweise ein Geschenk war, ebensowenig gefiel, wie mir, aber ehe man so etwas riskiert! Und nun halte man einmal Umschau in den Wohnungen von heute, nicht nur unserer Lehrer, sondern in den Wohnungen überhaupt. Wie selten, wie verschwindend selten finden wir darunter eine von dem gut bürgerlichen Charakter und der schlichten Schönheit jenes alten Lehrerheims. Jene Afterkunst, die mich an der Petroleumlampe abstieß, ohne daß ich wußte warum, ist jetzt fast überall die herrschende geworden, und nur selten will man etwas von jener natürlichen

Schönheit wissen, welche ergreift, weil sich in ihr das äußere und innere Leben der Insassen spiegelt. Immer wieder finden wir dasselbe falsche Prunken mit Schmuckelementen, die inhaltsleeren Phrasen gleich unser Gemüt bedrücken und jede Stimmung im Keim ersticken. Nicht alles ist freilich dabei auf Rechnung der Bewohner zu setzen, denn die häßlichen Deckenmalereien, Tapeten, Türaufsätze und Kachelöfen finden sie ja schon gewöhnlich fertig vor, wenn sie die Wohnungen mieten, aber daß solche Scheußlichkeiten, mögen sie uns nun Gotik, Renaissance oder Rokoko vorheucheln oder im Jugendstil ausgeführt sein, heute an der Tagesordnung sind, und daß Mietswohnungen, die auch nur den bescheidensten künstlerischen Ansprüchen genügen, noch immer zu den großen Seltenheiten gehören, ist doch nur möglich, weil die Mehrzahl es nicht anders haben will. Die Möbel, Gefäße, Geräte, Bilder, Nippsachen und die anderen Wohnungsausrüstungsgegenstände, mit denen sie nachher angefahren kommen, kennzeichnen zur Genüge den Tiefstand des Geschmackes. Nichts Echtes, Solides und Charaktervolles sehen wir da, sondern einen Plunder, der sich vielleicht stil- und kunstvoll nennt, aber mit Kunst so wenig zu tun hat wie die Ausschmückung der Räume, in die er hineinkommt. Es ist ein Jammer, an einem Umzugstage zu beobachten, was für Dinge aus den großen grünen Möbelwagen ausgespien werden. Hier Wandel zu schaffen, ist heute eine der Hauptaufgaben der Kunsterziehung. Es hilft nichts, unser Volk für schöne Bilder zu erwärmen, und ihm Dürer, Rembrandt und Menzel nahe zu bringen, wenn nicht zugleich in ihm der Sinn für echte Wohnungskunst geweckt wird. Nicht früh genug kann damit begonnen werden. Im Kindergarten muß der Anfang gemacht werden und die Schule hat das Erziehungswerk fortzusetzen, was schon dadurch geschieht, daß die Klassen, Hallen, Gänge, Warte- und Konferenzzimmer bei Vermeidung aller Materialtäuschungen eine ihrem Wesen entsprechende Ausstattung bekommen, wozu aber auch im Anschauungs- und Zeichenunterricht und auch in anderen Unterrichtsfächern, z. B. der Religionsstunde, Gelegenheit gegeben ist, denn im letzten Grunde handelt es sich im Kampfe gegen die geschmack- und vernunftwidrige Kunst unserer Tage nicht um eine belanglose Modesache, sondern um eine sittliche Angelegenheit, nämlich um den Kampf gegen allen die Wahrheit verhüllenden trügerischen Schein. Alle Kunst ist zwar Schein, und wir sind weit entfernt, aus unserem Leben verbannen zu wollen, was Elysium an unsere Kerkerwand malt, aber nur jenen Schein lassen wir gelten, der eine wirkliche Steigerung und Erhöhung unseres eigenen Lebens bedeutet, der uns erwärmt wie warmes Sonnenlicht, und der so geartet ist, daß er uns das Dasein doppelt wertvoll macht, nicht aber jenen gleisnerischen Schein, der uns trügt und unser Leben in eine ihm widersprechende effektvolle bengalische Beleuchtung rückt. Nicht besser als an einer Wohnungseinrichtung läßt sich die Mahnung, allen falschen Schein zu meiden,

exemplifizieren. Freilich muß der also Lehrende zunächst in seinem eigenen Hause nach diesem Grundsatz verfahren. Aber kann man sagen, daß die Wohnungen unserer Lehrer Musterbeispiele im Sinne der echten Wohnungskunst sind? Soweit meine Erfahrung reicht, ist bis jetzt in diese Kreise noch wenig von dem, was heute unter einer zeitgemäßen bürgerlichen Wohnungskunst verstanden wird, gedrungen. Auf keinen Fall bilden sie, die berufen sind, auch hier Lehrer und Vorbild unserer Jugend zu sein, auf diesem Gebiete eine rühmliche Ausnahme. Vor mir liegt ein vom „Hilfsverein deutscher Lehrer in Berlin“ herausgegebener großer Prospekt, der eine Musterkarte von Möbeln aufweist, wie sie nicht sein sollen, wie sie aber fort und fort in Massen fabriziert und gekauft und hier mit der Anrede: „Geehrter Herr Kollege“ den Lehrern zur Anschaffung empfohlen werden. Sie sind ja zur Genüge bekannt, diese Möbel mit ihren polierten Furnituren, den angeklebten vielgliedrigen Säulen und Konsolen, den nichtssagenden Muschel- und Kugelaufsätzen und den wackeligen Deckenbalusträdchen usw. Das ist ja alles Gift, und keiner, dem es Ernst ist mit der Kunst und der sein Heim lieb hat, sollte solchen Sachen darin Einlaß gewähren, am wenigsten unsere Lehrer, die immer bedenken müssen, daß sie in erster Linie dazu berufen sind, Kulturträger zu sein und durch Lehre und Beispiel dem aufwachsenden Geschlecht die echten Kulturwerte zu übermitteln.

Jene Gattung von Zimmereinrichtungen, wie ich sie damals bei meinem alten Lehrer sah, läßt sich freilich nicht wiederholen. Sie war ein Ausläufer der Biedermeierzeit, deren Stil seine Zeit gehabt hat, wie jeder andere auch, aber die guten Grundsätze, die in der alten Zeit gewaltet und zu der schönen und natürlichen Gestaltung der Dinge geführt haben, können wieder lebendig gemacht werden, und was dabei entsteht, ist schön und gut für unsere Zeit. Aber sie können es nicht nur, sondern sind es schon. Der langentbehrte Strom künstlerischen Lebens hat wieder zu fließen begonnen, und seitdem haben wir eine zeitgemäße künstlerische Wohnungskunst.

Etwa vor einem Jahrzehnt hat die künstlerische Bewegung begonnen, aber schneller als die neue Saat wucherte das Unkraut, der Jugendstil, auf, und als man in weiteren Kreisen von dem alten zum modernen Stil überging, da war es nicht die echte Moderne, an die man sich hielt, sondern der Jugendstil. Aber dieser ist ein gefährlicher Blender und nur jene, die der schöpferischen Tätigkeit einzelner hervorragender Meister ihr Dasein dankt, kommt in Betracht. Einer ihrer zielsichersten Meister ist heute in Deutschland Richard Riemerschmid in Pasing bei München. Seine Kunst wurzelt tief in der deutschen Volksseele und deshalb trägt alles, was er schafft, mag es ein Stuhl, ein Schrank, ein Bierkrug, Glas oder Zündholzständer sein, das kräftige und gesunde Gepräge deutschen Wesens. Wie keiner trifft er in seinen Häusern und Raumausstattungen den Ton, auf den man das deutsche Haus gestimmt

sehen möchte. Unwillkürlich denkt man an Schöpfungen der alten Volkskunst, aber nirgends findet sich äußerlich Entlehntes, sondern das Verwandtschaftliche hat seinen Grund darin, daß uralte Formenmelodien, die aus den unveränderlichen Zweck- und Materialbedingungen entspringen, hier und dort rein anklingen. Jedes seiner Stücke macht den Eindruck natürlichen Gewachsenseins und die Schmuckelemente, weit entfernt, wie an den landläufigen Möbeln äußere Anhängsel zu sein, machen hier den Eindruck des Naturnotwendigen und zwecklich Bedingten wie die Grundform der Stücke, nur daß der Zweck hier kein praktischer, sondern ein idealer ist. Alles an seinen Möbeln und Geräten lebt, d. h. jedes Glied erscheint hier als der lebhafte Ausdruck seines Zweckes und seiner Funktion. Jede Stütze, jeder Henkel, jede Sprosse, jeder Beschlag usw. scheint uns zuzurufen: „Sieh hier bin ich und versehe mein Amt!“ Und gerne versehen sie es, sonst könnte der Eindruck des Ganzen nicht so frisch und frei sein. Und wie kommt bei ihm immer das Material zu seinem Recht, jedes nach seiner Art und jedes nach dem Maße seiner guten Eigenschaften. Nichts will mehr scheinen als es ist, und Feinheiten vortäuschen, die seiner Natur widersprechen, sondern wie das Feine fein, so tritt bei ihm das Derbe derb auf, und wo es auftritt, ist es auch am Platze.

Nicht ohne Grund stehen die Arbeiten unserer Modernen im Rufe der Kostspieligkeit. Die materialechte solide Durchbildung der Möbel ist kostspieliger als die fabrikmäßige Herstellung der Dutzendmöbel. Unter diesen Verhältnissen war es schwierig, das gute moderne Möbel zum Gemeingut aller zu machen. Mancher, der die beste Absicht gehabt hat, sich zeitgemäß einzurichten, ist durch die große Preisdifferenz doch zu den landläufigen Möbeln gekommen. Was sollte er machen, da er in den Magazinen nichts anderes vorfand? An eine Besserung der Lage ist nur zu denken, wo sich die Industrie mit der echten Kunst verbindet. Davon hängt heute das Gedeihen unserer ganzen Wohnungskunst ab. Solange unsere Kunstindustrie in dem Wahn, damit bessere Geschäfte zu machen, statt den Geschmack der großen Menge günstig zu beeinflussen, sich von diesem lenken und leiten läßt, solange wird der Schund nicht aufhören, den Kunstmarkt zu beherrschen, und so lange braucht man sich nicht darüber zu wundern, daß auf dem Wort Kunstindustrieerzeugnis ein Odium ruht. Es liegt das nicht im Wesen des Industrieerzeugnisses selbst begründet, das vielmehr eine hohe Kulturmission hat, sondern ist nur die traurige Eigentümlichkeit eines hohen Prozentsatzes der Arbeiten unserer heutigen Kunstindustrie. Um so beachtens- und anerkennenswerter sind deshalb alle Bestrebungen, welche heute dahinzielen, in unsere Kunstindustrie die echte Kunst zu tragen und im Massenbetrieb Arbeiten von charaktervoller Eigenart herzustellen, Maschinenarbeiten, die schön sind, weil sie von Künstlern als solche ersonnen sind, deshalb allen

falschen Schein meiden, sich nicht für anderes ausgeben, als sie sind, und statt ihren maschinellen Ursprung zu verleugnen, diesen vielmehr in allen Teilen deutlich aussprechen. Hier haben unsere tektonischen Künstler ein noch fast unbebautes Land, und Gutes kann hier nur gedeihen, wenn sich unsere ersten Meister an diese schwierige Aufgabe machen, denn nur sie haben die Sicherheit und Kraft, sich allen jenen Beschränkungen zu unterwerfen, welche der eiserne Zwang der maschinellen Technik fordert, und sich dabei doch innerhalb des engen Spielraumes, der hier der Phantasie gelassen ist, mit voller künstlerischer Freiheit zu bewegen; nur ihrem Wirken gelingt es, aus den starren Formen eines mechanischen Arbeitsprozesses die organische Schönheit, die frei ist wie der Menschengeist, hervorzulocken und so das Stück zum Widerschein menschlichen Wesens zu machen, was ja der Zweck aller über das bloß Notwendige hinausgehenden Tätigkeit im Handwerk und in der Industrie ist.

So geartet aber sind die Dinge, die seit dem Jahre 1899 aus den von Kurt Schmidt geleiteten Dresdener Werkstätten hervorgehen, um als Sendboten der echten Kunst den Kampf gegen alle Unnatur und allen falschen Schein im künstlerischen Leben unserer Tage aufzunehmen. Mit weitschauendem Blick, einem unbedingten Vertrauen zu der schöpferischen Kraft der führenden Geister der kunstgewerblichen Bewegung unserer Tage, dazu mit jener souveränen Verachtung des Modegeschmackes, wie sie zum Heile der Kunst der hat, der sich in seinem tiefsten Innern des rechten Weges, den er geht, bewußt ist, und mit seltener Tatkraft und Energie hat Kurt Schmidt sich an die Herkulesarbeit gemacht, die Möbelindustrie unserer Tage von allen Schlacken zu reinigen und Möbel zu fabrizieren, wie sie in praktischer und künstlerischer Hinsicht das deutsche Bürgerhaus braucht und wie sie der Bürger bezahlen kann.

Die Möbel sind durchweg aus edlem Holz massiv gearbeitet, und dabei kosten Zimmereinrichtungen, wie sie hier zur Abbildung gebracht worden sind, im Durchschnitt nur 600 Mark. Ein besonderer Wert ist bei den, alle gerühmten Eigenschaften in sich vereinigenden Stücken darauf gelegt worden, sie der leichteren Versendung wegen vollständig zerlegbar zu machen, und die Absicht der Firma, die in der Wüstenei der durchschnittlich für das einfache Bürgerhaus tätigen Möbelindustrie wie eine Oase erscheint, geht dahin, ihre Möbel in Deutschland fracht- und versandfrei zu liefern. Man kann auf das für die nächste Zeit in Aussicht gestellte Preisbuch gespannt sein.

Die ersten deutschen Künstler sind an dem Unternehmen beteiligt, von allen entspricht meines Erachtens den Absichten der Firma niemand besser als Riemerschmid, von dem die hier abgebildeten Möbel und Zimmereinrichtungen stammen. Ihnen ist im besonderen Maße jenes Heimliche und Traute eigen, das man unwillkürlich mit der Vorstellung eines deutschen Heimes verbindet. Mit vollem Recht hat Her-

mann Muthesius Riemerschmid mit Ludwig Richter verglichen. Von beiden geht ein erzieherischer Einfluß aus, denn beider Werke predigen den Satz, daß die echte Schönheit überall entsteht, wo in schlichter und natürlicher Weise die vom Gemüt empfundene Wahrheit ausgesprochen wird.

AUS DER FORTBILDUNGSSCHULE GEPLAUDERT

(NACH EINEM BERICHTE)

VON F. KUYPERS-DÜSSELDORF

Das „Sich-Wundern" ist nach Plato der beste Anfang der Erkenntnis. Wer über die deutsche Volksschule zur rechten Erkenntnis kommen möchte, der erteile Unterricht an einer obligatorischen Fortbildungsschule; er wird reichlich Gelegenheit haben, sich zu wundern. Das Docendo discimus wird ihm fühlbarer werden als je.

Ein Schulaufsichtsbeamter, der zugleich eine Fortbildungsschule leitet, dient der Volksschule am besten, wenn er aus der Fortbildungsschule plaudert.

Denn die Erfahrungen, welche sich an der schulentlassenen Jugend zeigen, sind für die Beurteilung des Volksschulunterrichtes viel wertvoller als die Beobachtungen, welche in den Klassen der Volksschule gemacht werden. Non scholae sed vitae. In der obligatorischen Fortbildungsschule zeigt sich, wieviel nach aller Plage und allen Kosten geblieben ist.

Zunächst schicke ich voraus: Auch wenn die Leistungen der ins Leben getretenen jungen Bürger durch ihre Dürftigkeit überraschen, so bleibt doch die Summe der Volksschularbeit eine ungeheure. Der Erwachsene hält vieles von dem, was sich vorfindet oder was fehlt, für selbstverständlich, gleichsam für angeboren, während es doch erst mit langem Fleiße und himmlischer Geduld „beigebracht" werden mußte. Von abgeschlossenen, systematisch durchgearbeiteten Gebieten finden sich nur noch kümmerliche Reste, weil vieles rudimentär werden mußte, da sich im Leben zur Anwendung keine Gelegenheit geboten hat. Dazu das ganz anders gerichtete Interesse, unterstützt durch die erklärliche Schulmüdigkeit des Volksschulabiturienten.

Darum sehe niemand in den folgenden Vorschlägen eine Bemängelung des Fleißes oder der Einsicht der Volksschulmänner. Ob nicht auf Grund der Nachprüfung durch die obligatorischen Fortbildungsschulen bei gleichem Fleiße und gleicher Einsicht Besseres erreicht werden kann, das ist die Frage.

Zwei Tatsachen sind es besonders, welche im Unterrichte der obligatorischen Fortbildungsschule auffallen:

1. Die Schüler kommen mit ganz verschiedenartiger Vorbildung aus der Volksschule. Eine ganz erhebliche Anzahl — sie

1. Herrenzimmer



2. Empfangszimmer



3. Wohnzimmer



4. Schlafzimmer



1. Herrenzimmer



2. Empfangszimmer



3. Wohnzimmer



4. Schlafzimmer

mag ein Drittel überschreiten — hat schon äußerlich das Ziel der Volksschule nicht erreicht und muß in der Fortbildungsschule überhaupt zum erstenmal — besonders in Rechnen und Raumlehre — Dinge lernen, die sie anwenden sollte. Aber auch Schüler derselben Stufe sind ganz ungleichwertig in ihrem Können und Wissen.

2. Die Volksschule leistet im ganzen nicht das, was sich nach dem Eindruck bei Schulrevisionen erwarten ließ. Insbesondere fehlt es an Selbständigkeit im Urteil und an der notwendigen Geläufigkeit im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck. Überraschend häufig sind auch bessere Schüler ratlos, sobald sie ohne Hilfe des Lehrers arbeiten müssen.

Darum hat die Fortbildungsschule einen großen Teil ihrer Arbeit darauf zu verwenden, das nachzuholen, was die Volksschule hätte leisten sollen. Beim Nachdenken über diese in der Fortbildungsschule sich zeigenden Früchte der Volksschule drängen sich Vorschläge wie die folgenden auf. Ich darf sie um so freier äußern, als keiner von ihnen neu ist. Sie werden nur aus der Unzahl guter Ratschläge, welche in den pädagogischen Bibliotheken stehen, meines Erachtens durch die Tatsachen besonders hervorgehoben.

Hinsichtlich der Organisation begnüge ich mich, an dieser Stelle mit der allgemeinen, aber wesentlichen Forderung: Es ist zu versuchen, die Volksschüler mehr als bisher nach ihrer Befähigung zu scheiden. Von dieser Voraussetzung gehen auch die Vorschläge über den Unterricht aus.

Über die praktische Gestaltung kann man verschiedener Meinung sein. Nach den Beobachtungen in der Fortbildungsschule ist es ein Segen, daß durch das „Mannheimer System“ die Berücksichtigung der natürlichen Befähigung zum Gegenstande eines lebhaften Meinungsaustausches geworden ist, an dem kein einsichtsvoller Volksfreund unbeteiligt vorübergehen darf. Die Befähigungsstufe bestimmt nicht bloß die Auswahl und Menge des „Lehrstoffes“, sondern auch die Lehrweise und vor allem den Anteil, welcher dem Unterrichte oder der Erziehung im engeren Sinne zufällt. Non scholae sed vitae: Der Grad der Befähigung beeinflußt ja auch die spätere Lebensgestaltung. Die vielerorts eingeleiteten Versuche haben zunächst diese Frage der Organisation zu klären, ehe Endgültiges entschieden werden kann.

Der gesamte Unterricht muß mehr darauf ausgehen, die Selbständigkeit der Schüler zu heben. Demnach sollte mehr von diesen verlangt werden, freilich nicht materiell, nach der Seite des Gedächtnisses, sondern formal nach der Seite der Kraftentwicklung und der Initiative.

Nach der ersteren Richtung könnte unbedenklich weniger geschehen. Die vielen Dinge, mit denen das Gedächtnis belastet wird, gehen doch bald wieder verloren. Sie sind darum einzuschätzen nach dem Grade, in welchem sie jenes bleibende Können fördern, aber nicht

nach dem Maße, in welchem sie das vorübergehende und nicht anwendbare Wissen ergänzen und abrunden.

Deshalb muß versucht werden, in die Lehrweise aller Fächer einen produktiven Zug hineinzubringen, selbst auf Kosten einer „abgeschlossenen“ Bildung. Auch durch eine mit Fehlern behaftete eigene Schöpfung hat der Schüler, der im späteren Leben auf sich selbst angewiesen ist, mehr gewonnen, als durch eine fehlerlose Wiedergabe von etwas Eingeprägtem. Gerade durch das Bestreben, einen „abgeschlossenen“ Wissensschatz zu vermitteln, wird die Zeit zu kurz, um jene formalen Fähigkeiten gehörig zu entwickeln.

Mit dem Zurückdrängen der geistigen Rezeptivität hat die Methode auch eine größere körperliche Rührigkeit zu wecken: Die Klasse sollte nicht so viel still sitzen; es muß im Unterrichte mehr „erlebt“ werden. Das Nächstliegende ist eine ausgedehnte Anwendung des Zeichnens, das nicht bloß Fach, sondern Mittel zum Gedankenausdruck in allen Fächern sein sollte, sowie überhaupt jede Art der Veranschaulichung durch die Schüler selbst. Aber auch sonst ist eine geeignete manuelle Betätigung, das Verlassen des Platzes, das Sich-zeigen vor der ganzen Klasse, wenn es verständig geübt wird, auch für die geistige Regsamkeit von größter Bedeutung.

Mit diesen beiden Forderungen hängt zusammen, daß mehr als bisher die Schüler zu Trägern des Unterrichtes sich entwickeln sollen. Sie sollen nicht bloß die Empfangenden, und die Lehrer die Gebenden sein. Ein guter Lehrer überlegt sich wohl, daß er nichts tue oder sage, was die Schüler selbst tun oder sagen können.

Diesen alten allgemeinen Grundsatz durch die einzelnen Fächer zu verfolgen, würde hier zu weit führen. Aber ohne auf die einzelnen Fächer einzugehen, will ich einige mehr besondere Vorschläge aus ihm herleiten, die nach meiner Beobachtung weder in der Volks- noch in der Fortbildungsschule in ihrer Wichtigkeit richtig geschätzt werden.

Das kommt meines Erachtens daher, daß die Lehrer durchweg zu sehr an der im Seminar gelehrten Unterrichtsmethode hängen. Diese möglichst fein ausgeklügelte Methode, welche im ganzen den Lehrer anleitet, es dem Schüler leicht zn machen, durch die bequemsten Krücken seiner geringen Befähigung zu Hilfe zu kommen, ist aber gerade das Gängelband, mit welchem mehr als bisher aufgeräumt werden muß.

Die Frage muß viel mehr als bisher der Aufgabe weichen. Durch die Fragestellung ist schon von dem Lehrer der größte Teil der geistigen Arbeit geleistet, die der Schüler leisten sollte. Die meisten Schulfragen enthalten nämlich zwei „Hilfen“, welche der geistigen Initiative des Schülers zuvorkommen. Sie deuten die Richtung an, in welcher das zu finden ist, zu dem der Schüler durch sein eigenes Urteil und auf selbstgefundenem Wege gelangen sollte, und sie enthalten schon die sprachliche Form der Antwort. Sollte nicht die

Mehrzahl aller in unseren Volksschulen gestellten Fragen der Art sein, daß zu ihrer Beantwortung eine nennenswerte geistige Arbeit des normalen Schülers nicht nötig ist? Der Effekt täuscht die Lehrer: Das sind gerade die bedenklichsten Fragen, auf welche sich alle Finger erheben. Durch die allgemeinste Form der Aufgabe sollte jedem Schüler die Möglichkeit gegeben werden, nicht bloß nach seiner Befähigung, sondern auch nach seiner persönlichen Gedankenverbindung an die Arbeit zu gehen, statt durch Fragen zu zergliedern und einen bestimmten Weg zu zeigen.

Gerade die Fragewut trägt die Hauptschuld, daß die Schüler in die Fortbildungsschule kommen, der Erfindungslust und Erfindungsfähigkeit bar, ja, unfähig über eine ihnen bekannte Sache einige zusammenhängende Sätzchen hervorzubringen.

Sie sind eben gewöhnt, gehorsam auf den Anstoß zu warten, ehe ihr Geist sich in Bewegung setzt.

Natürlich, je mehr eigene Arbeit in einer Schülerleistung steckt, desto schülerhafter fällt sie aus. Aber die erhoffte Schulung zum Urteilen und zum freien Ausdruck kann nur erzielt werden, wenn die Lehrer sich abgewöhnen, alles was der Schüler vorbringt, nach allen Regeln der Methode zu verbessern. Die Furcht, nachher sich schämen zu müssen, stopft den Schülern den Mund und legt ihre geistige Unternehmungslust lahm.

Freilich können wir die Frageform nicht entbehren. Sie ist und bleibt ein wichtiges Unterrichtsmittel, wenn sie — abgesehen von Ausnahmen zur Aufmunterung schwacher Schüler — eine wirklich ernsthafte Aufgabe enthält.

Der Grundsatz: „Vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten“ muß zurücktreten hinter den Grundsatz: „Mache den Unterricht interessant.“ Der erstere ist geeignet, den Schülern die Möglichkeit der eigenen Erfindung zu nehmen. Er hat infolgedessen nur zu leicht den tödlichsten Feind des Fortschrittes im Gefolge: die Langeweile. Tatsächlich fällt uns auch das Schwere leicht, wenn es uns interessiert, und das Leichte wird uns schwer, wenn es uns langweilt. Bei den Schülern ist dies in noch höherem Grade der Fall.

Es gibt ein ebenso einfaches wie vorzügliches in der Form liegendes Mittel, die Schüler zu fesseln: das „Subjektive“ in der Methode. Ein stets objektiver Lehrton ermüdet die Volksschüler. Der Lehrer muß hinter die Persönlichkeit zurücktreten.

Sachlich schließen die beiden Ausführungen z. B. Forderungen wie die folgenden in sich: Bevor der Lehrer mit seinen Belehrungen beginnt, sollen die Schüler ihr Wissen über den Gegenstand zusammentragen. Es muß mehr kursorisch gelesen und ohne Wiederholung und Erklärung frei wiedererzählt oder niedergeschrieben werden; häufige schriftliche Arbeiten im Anschlusse an die Realien ohne be-

sondere Vorbereitung, freie Aufsätze (die Engländer haben sogar besondere Do what-you-like-Stunden), freies Rechnen durch alle möglichen Rechnungsarten in jeder Stunde, Erfindung passender Rechenaufgaben seitens der Schüler, selbständiges Ablesen der Bodenbeschaffenheit eines Landes, seiner wirtschaftlichen Grundlagen, der Beschäftigung seiner Bewohner, der Verkehrsverhältnisse etc. aus dem Bild einer guten Wandkarte, selbständiges Auffinden der Eigenarten im Bau eines Tieres und selbständiges Nachdenken über deren biologische Begründung, Schülerexperiment im naturwissenschaftlichen Unterrichte, Konzentration der Unterrichtsfächer etc.

Das wirkliche, gegenwärtige Leben der Schüler, wie es sich in deren Familien, in der Schule und in der Stadt abspielt, muß so oft als möglich zur Förderung des Verständnisses herangezogen werden. Dies ist viel häufiger möglich, als es beim ersten Nachdenken scheint. Das gilt von den sittlichen, erdkundlichen, den naturbeschreibenden, aber besonders auch von den geschichtlichen Belehrungen. Geschichte in Leitfadenform vorgetragen ist wertlos. Der Schüler muß lernen, die Bedeutung einer Persönlichkeit oder eines Ereignisses aus der Geschichte gleichsam am eigenen Leibe zu spüren. Eine bloße theoretische Belehrung hängt im Gedächtnisse und geht nicht in den geistigen Organismus des Schülers über; sie wird keine wirkende Kraft. Besser ist es, in allen Realien, wenn weniger durchgenommen wird. Das Wissen muß anwendbar werden, und das wird es nur im Anschlusse an die Wirklichkeit des Zöglings.

Wichtiges und Unwichtiges ist zu unterscheiden. Der Lehrer hat das letztere auch als etwas Wenigerwichtiges zu behandeln oder ganz zu übergehen, um den Eindruck des ersteren bleibender zu machen. Das Bedürfnis „abzuschließen", darf in der Volksschule nicht groß sein. Für schwache Lehrer würde es dienlich sein, wenn in allen Lehrplänen diese Unterscheidung durch den Druck hervorgehoben würde. Aber auch die Schüler sind zur richtigen Wertschätzung der verschiedenen Teile des Dargebotenen zu erziehen. Sehr häufig hat man den Eindruck, daß die Fortbildungsschüler „vor lauter Bäumen den Wald nicht sehen". Was aus dem Realienunterrichte der Volksschule hängen geblieben ist, das ist keineswegs gerade das Wichtige: Unklare nebensächliche Einzelzüge, die offenbar anschaulich geschildert waren, der „springende Punkt" ist vergessen.

Es muß auch „freie Lektüre" getrieben werden, welche unsere Volksschule kaum kennt. Die Schüler sollen selbst fühlen, was sie nicht verstanden haben und selbst den Lehrer um Aufklärung bitten. Die Schüler fragen also zu ihrer Aufklärung, die Antwort geben die übrigen Schüler, und nur wenn sie es nicht können, die Lehrer. Natürlich kann das nicht Regel werden, allein ich weiß nicht, ob diese so nahe liegende Unterrichtsweise überhaupt in unseren Schulen geübt wird. Durch kursorisches Lesen wird sie vorbereitet, die Schüler-

bibliotheken bieten ein wichtiges Mittel zu ihrer weiteren Ausbildung.

Die Schülerbibliotheken sind auch ein Band zwischen dem Elternhause und dem inneren Leben der Schule; dazu gesellen sich als zweites Band die häuslichen Arbeiten. Im ganzen aber ist das Interesse der Eltern für die innere Arbeit der Schule nicht groß genug. Was die Kinder lernen, und wie sie es lernen, das wird, von geringen Ausnahmen abgesehen, vertrauensvoll den Lehrern überlassen; nicht selten aber besteht sogar ein Gegensatz zwischen Haus und Schule. Es ist deshalb zu überlegen, wie diese Beziehung zu einer engeren und wohlwollenderen gemacht werden kann. Von der größten Bedeutung nämlich ist es, daß die Kinder wissen, daß ihre Eltern sich für ihre Schulleistungen interessieren, ebenso wie bei der Fortbildungsschule das Interesse der Meister und Arbeitgeber ein nicht leicht zu überschätzendes Hilfsmittel für die Hebung nicht bloß der äußeren Teilnahme, sondern auch der „spontanen" Beteiligung des Schülers ist. Mag auch die amerikanische Einrichtung, welche den Eltern jederzeit den Zutritt zum Unterrichte gestattet, hier zu verwerfen sein, so soll doch von Zeit zu Zeit das Schulhaus aus seiner Abgeschlossenheit heraustreten durch Elternabende, Ausstellungen oder Veranstaltungen irgend welcher Art, bei welcher Schulhaus und Lehrer mit den Eltern nähere Fühlung bekommen (Zeichensäle, Turnhallen). Die höheren Schulen suchen diesen Anschluß durch ihre Schulfeste, obgleich sie ohnehin schon auf eine viel größere Teilnahme der Eltern rechnen können. Die Volksschule hat nichts der Art.

Es ist für den „Revisor" nicht allzu schwer, festzustellen, ob die „Lehrstoffe" des Planes durchgearbeitet und eingeprägt sind. Verhängnisvoll wäre es indessen für unsere Jugend, wenn die Lehrer glaubten, daß von ihren Vorgesetzten ihre Arbeit danach eingeschätzt wird, wieviel Wissen den Schülern gegenwärtig ist. Viele und nicht die schlechtesten Früchte des Wirkens eines guten Lehrers sind gar nicht durch eine Revision festzustellen. Durch eine Prüfung über das „Was" und nicht vielmehr über das „Wie" des Unterrichtes zielt man auf vorübergehende Scheinerfolge, deren Spuren schon in der Fortbildungsschule größtenteils verschwunden sind.

EINE ALTE GESCHICHTE

NEUERZÄHLT VON KÖLLING-CHARLOTTENBURG

Ein junger Provinzialpädagoge schifft mit vollen Segeln in den Geistesindustriehafen der Großstadt ein. Er hat eine stille, glückhafte Insel der Seligen verlassen. In einer einklassigen Schule wirkte er schlecht und recht. Sein Schulinspektor ließ sich daran genügen, als ein solcher geboren zu sein. Er sah den nimmermüden Eifer, das hohe Wollen, das trotz des mangelhaften Vollbringens zu neuem Enthusiasmus sich aufschwang und ließ gewähren. Unser Lehrer schlug sich wacker mit den schwierigsten Problemen und bor-

stigsten Widerwärtigkeiten herum, studierte, probierte, verzagte, richtete sich auf und rang weiter. Zuletzt aber sagte er zu sich selber: „An meine Stelle gehört ein reifer Geist und eine erprobte Kraft. Ich gehe nach der Großstadt. Da finde ich Rat und Hilfe, ein einfaches, wohlgegliedertes Schulsystem, bequemere und ersprießlichere Arbeit, freiheitlichen Geist, kurzum, mein pädagogisches Ideal" — Der erste Schultag verlief wundervoll. Die Kollegen höfliche, wohlwollende Leute. Manch Witzwort, manch gute Historia, nur wenig Pädagogisches darunter. Der Rektor hielt, wie es schien aus dem Stegreif, zur Einführung eine ebenso würdige wie kordiale Rede. „Begeisterung",,,Hingebung", „Selbstverleugnung", „hehre Pflichten" kamen darin vor. Freilich nichts Neues, aber gut gesagt. Und zum Schluß übergab er ihm „zum eifrigen Studium", wie er sagte, ein Buch. Nun saß der Überglückliche auf seiner Bude und träumte. Sein Blick fiel auf das Buch, zum ersten Male. „Grundlehrplan" stand darauf. Er begann darin herumzublättern. Mit größtem Interesse natürlich. Wohlbekannte Worte und Phrasen glitten an seinen Augen vorüber. Schier eine Ewigkeit war vergangen, als er das letzte Blatt herumdrehte. Es wurde ihm etwas unbehaglich zu Mute. Er schreckte zusammen. „Ich täusche mich wohl. Muß doch mal gründlich zusehen." „Vorbemerkung." Schenken wir uns. „Religion." „Lehrziel." Na ja. Man könnte es auch anders sagen. Ich glaube, sogar viel schöner und gründlicher. Und andere würden es anders sagen, vielleicht noch schöner und gründlicher. Und hätten auch recht. Aber das habe ich ja alles schon gelernt von meiner Jugend an. In der dritten Seminarklasse mußte ich fast genau dasselbe 10 $\times$ abschreiben, weil ich's nicht behalten konnte. Aber was ist das nur? Klasse VII, VI, a. Bibl. Geschichte! b. Liedstrophen!! c. Gebete!!! d. Katechismus!!!! e. Sprüche!!!!! Und jede Unterabteilung wieder unterabgeteilt. „Wer zählt die Völker, nennt die Namen, die gastlich hier zusammenkamen." Ein Irrtum, ein Mißverständnis, sicherlich! Ein Lehrplan für ein theologisches Seminar. Ach, die armen Jünglinge! Doch befragen wir den Umschlag. ... für die 7 klassigen Gemeindeschulen in ... Also kein Irrtum. Aha, ich Narr, habe ich nicht so viel gesunden Menschenverstand vom platten Lande hereingebracht, um nicht zu ahnen, zu fühlen, zu erkennen, daß ein fleißiger Mann allen einigermaßen brauchbaren Stoff zusammengetragen hat, damit sich jeder nach eigenem Geschmack und Vermögen wähle? Welche Einsicht, welcher Weitblick! Wahlfreiheit, die herrliche Erzieherin zur Selbständigkeit. Der Rektor sagte verbindlich, die Geschichte wäre auch sein Lieblingsfach. Er hätte aber wenig Zeit. Zu seiner größten Freude hätte er nun in meinem Zeugnis unter der Rubrik „Geschichte" ein „Sehr gut" gefunden. Ich möchte es als einen Akt besonderen Wohlwollens für und Interesses an meiner Person betrachten, wenn er mir den Geschichtsunterricht für Klasse II M² übertragen hätte: „Sehen wir also zu, was es da zu tun gibt. Lehrziel ..." Na, ziemlich schwach. Die Geschichtschreiber sagen zwar ganz anders. Aber sie verstehen wohl von Zweck und Ziel eines Lehrplans nichts. Klasse IV und III — Hu! —. Klasse II 2 Stunden wöchentlich. Eingehende Behandlung der deutschen und brandenburgischen Geschichte bis 1618. 1618 bis jetzt wird kurz wiederholt. Heiliger Lamprecht, heiliger Treitschke! Wie wird mir nur. In 2 $\times$ 40 Stunden eine unübersehbare, höchst verwickelte, höchst schwierige Welt in zarte Kinderhirne bringen? Ein frostiger Spaß? Aber in einem ernsten, trockenen Buche amtlichen Charakters? Oder wieder nur zur Auswahl? Fraglos! Das Wörtlein „eingehende" löst jedes Bedenken in rosigen Nebel auf. Aber was nur herausgreifen aus der erdrückenden Fülle des Herrlichsten? ... „11. Friedrich Barbarossa." „Freue dich, du kleine Christenheit."

Unser Provinzialpädagoge beginnt sein Werk. Sein Held ist sein historischer Liebling Mit heißer Begierde hat er verschlungen, was die Meister der Geschichtschreibung und Dichtung von ihm zu sagen wissen. Er lebt hell

in seinem Kopf und warm in seinem Herzen. Welche Lust, die wunderumwobene Gestalt in keuschen Kinderseelen lebendig werden zu lassen.

Zwar anfänglich machten die Jungen große Augen. Ein spaßhafter Herr, der neue Herr Lehrer. Aber es hörte sich doch so prächtig zu. Als ob man mit dabei wäre. Fast schöner als die Geschichte vom Fallensteller La Bonté. Manchmal muß man rein den Atem anhalten. Einmal, als sich der herrliche Held dem grimmen Löwen zu Füßen warf, sind dem Lehrer die Tränen in die Augen gekommen. Man möchte nur immer zuhören. Wenn man nur nicht nacherzählen sollte. Aber Spaß macht das auch. Der Lehrer sagte, es wäre schon recht nett und würde immer besser. Die nächste Stunde will ich aber g a n z genau aufpassen.

„Und eines Tages durchzog der greise Held mit seinen reisigen Scharen die endlosen, sonnendurchglühten Steinwüsten Kleinasiens.“

Da tat sich leise die Tür auf, und der Herr Rektor kam herein.

„Wollen Sie, bitte, fortfahren.“

Die Wüstenreise wurde immer mühseliger, verdrießlicher. Das rechte Wort wollte sich nicht mehr einstellen. Das Gemüt erkaltete sichtlich. Der warme Strom der Rede flaute ab.

„Na, das war ja so weit ganz nett. Aber die Schrecken der Wüste gehören in die Geographie. Außerdem wollte ich fragen, wo Ihre Stoffverteilung ist.“

„Die steht doch im Lehrplan.“

„Verstehen Sie mich nicht? Ich meine die genaue Verteilung auf Monate. Wir haben übrigens eine für die einzelnen Wochen aufgestellt. Ich bitte, sie abzuschreiben und zu benutzen. Außerdem haben Sie im Wochenbericht nicht eingetragen. Das muß unbedingt am Schluß jeder Woche geschehen. Übrigens haben Sie doch nicht etwa eigenmächtig etwas weggelassen? Der Herr Schulrat läßt darin nicht mit sich spaßen. Und was ich noch sagen wollte: Benutzen Sie auch fleißig die Geschichtstafel für die zweite Klasse? — Na, in einigen Wochen komme ich wieder. Sie sind noch Neuling und müssen sich erst in die großstädtischen Verhältnisse hineingewöhnen. Lassen Sie sich nicht weiter stören.“

Unser ländlicher Held wurde starr wie Lots Weib, als sie sich um Dinge kümmerte, die ihr verboten waren. Die rektorale Rede schwirrte in seinem Kopfe und verwirrte ihm das Denken. Was konnte er wohl meinen? Will er mich äffen? Aber er sprach doch so würdevoll. Und hinter jedem Satz schien ein stiller Vorwurf warnend den Finger zu erheben. Die Kinder wurden unruhig. An die Pflicht! Aber die Gedanken marschierten nicht mehr weiter. Die Worte des Rektors fielen ihnen in die Flanken und verscheuchten sie. Gott sei Dank! Da klingelte es! Schnell zum Parallelkollegen. Er ist ein so lieber Kerl. Ohne Falsch, offen und bieder, nur stark nervös, in pädagogischen Sachen sehr zugeknöpft, am Schluß der Stunde meist verdrießlich, aber trotzdem! Ein herziger Mensch! Er hört sich geduldig die Geschichte an. So eigentümlich süß-sauer. Schon öfter hatte er das Lächeln aufgesetzt, wenn unser Held sein übervolles Herz nach reichen Stunden ausschüttete. Was das alles heißen solle und was man da zu tun hätte.

„Reden wir von was anderem. Ich mag nicht mit täppischer Hand in Ihre goldenen Illusionen greifen und noch weniger Ihnen Lügen aufbinden. Bitte, reden wir von etwas anderem.“

Und der Rektor kehrte wieder, immer häufiger, mit immer strengerer Miene, mit herrischeren, heftigeren Worten.

Aber unser Held war nicht auf den Kopf und auch nicht auf den Mund gefallen. „Die besten Geschichtschreiber wären bisher immer noch die Geschichtenschreiber, wenigstens für die Jugend“, sagte er. „Die Tatsachen an sich sind für den Unterricht das Gleichgültigste auf der Welt. Entscheidend und bedeutungsvoll ist, was ich an Begeisterung, brennendem Interesse, lebendiger Teilnahme, geschichtlichem Verstehen herausschlage. Dies alles wird durch das wahllose Vielerlei erdrosselt. Ich erwecke damit nicht Kraft und Leben, sondern häufe Leichen auf Leichen. Die Kinderköpfe als Totenkammern. Fürchterlich!“ Übrigens hätte der Herr Rektor

in einer großen Versammlung dem Sinne nach dasselbe gesagt.

Das gehöre hier nicht her, sagte dieser. Es wäre seine, des Rektors amtliche Pflicht, ihn auf die Konsequenzen seines Tuns aufmerksam zu machen. Er gäbe noch etwa 14 Tage Bedenkzeit. Dann sei er einfach gezwungen, seiner vorgesetzten Behörde Anzeige zu erstatten.

Der Kreisschulinspektor kommt. Er ist schon orientiert Es gibt ein langes Verhör. Der naive ländliche Held hat sein Arsenal durch die besten Gründe verstärkt. Er darf sie nicht hervorholen. Sein Fleiß sei anzuerkennen. Doch hätte er sich einfach den amtlichen Vorschriften zu fügen. Man wolle dieses Mal noch von einer amtlichen Rüge absehen. Man nähme Rücksicht auf seine jugendliche Unerfahrenheit.

Der Unglückliche geht in sich und schaut um sich.

Ist er nicht ein feuriger Jünger der großen pädagogischen Meister, nicht voll von ihren Grundsätzen und Gedanken? Und was ist der letzte Schluß ihrer Weisheit? „Wecke Kräfte, zeuge Leben, bilde, baue mit zarter liebevoller Hand. Des Kindes Seele ist in deine Hand gegeben. Zerstöre sie nicht mit täppischem Tun . . ."

Und hat er sich nicht um die besten Erkenntnisse bemüht? Ist er nicht ein Lernender bis zu dieser Stunde? Saß er nicht unermüdlich schöpfend an den reinsten und reichsten Quellen des Wissens? Hat er sich von den trübe schleichenden Wässerlein der Kleinen und Mittelmäßigen nicht ferngehalten?

Und will er nicht das Höchste? War ihm je der Beruf ein armseliges Geschäft, nicht eine heilige Pflicht, die er sich in freiem Entschlusse erwählte?

Und ist er nicht ein Suchender, Ringender, der sich strebend bemüht, durch die Nebel des Irrtums ohne Wanken den leuchtenden Höhen der Wahrheit entgegenzuschreiten?

Doch wir kennen sein Martyrium; denn es ist das unsere bis zu dieser Stunde.

Aber was wird der Ärmste tun?

Er wird seinem inneren Rufe und Berufe folgen, seine Kräfte zerreiben, sein Glück zerstören und endlich gebrochen an Leib und Seele zusammensinken.

Oder er wird, ein neuer Epiktet, dem Übel äußerlich nicht widerstehen, aber innerlich der Sklavenfesseln lachen, sie würdevoll tragen, und sein Bestes den Kindern in den Feierstunden des Alleinseins geben.

Oder er verläßt sein pädagogisches Sklavenjoch, um flugs in ein viel ärgeres zu schlüpfen.

Oder er schwenkt ins Lager der Pessimisten ab, verflucht die Welt im allgemeinen und die seinige im besonderen und grimmt sich zähneknirschend der Pensionierung zu.

Oder er wird ein loser Spötter und höhnischer Verächter.

Alles ist eitel. Jeder ist ein Narr. Unsinn du siegst. Lache durchs Leben. Nimm nichts ernst. Seine stärksten Heiterkeitsanwandlungen hat er, wenn bei großen Aktionen pädagogische Ideale in schönen Reden ausgestellt werden.

Oder er verbessert den christlichen Kalender und beginnt seinen Tag mit dem letzten Schlag der Schuluhr.

Oder er gönnt seinem Hirn die wohlverdiente Ruhe und denkt wie seine Vorgesetzten.

Oder er wurstelt schlecht und recht nach dem bewährten Universalschema F.

Oder (und damit sei die endlose Reihe der Möglichkeiten geschlossen) er fügt sich den gegenwärtigen pädagogischen Umständen, soweit es ihm irgend möglich ist. Aber er bleibt sich und seinen Idealen treu und durchdenkt als redlicher Mann, der im und an den Kleinen dem Ganzen nach bestem Vermögen dienen will, pädagogische Probleme, deckt unerschrocken schlimme Schäden auf, zeigt neue Wege, führt auf gut gebahnte alte zurück.

Wünschen wir ihm viel Glück, Gelingen und — Gleichgesinnte.

RUNDSCHAU

LEHRT GRÖSSE AHNEN!

Kunst, die nicht verweichlichen soll, muß von einer starken Persönlichkeit, einer starken Sittlichkeit getragen sein. Nicht nach Kunst hat namentlich unsere Zeit zu streben, sondern eben nach jener Sittlichkeit, nicht einer muckerischen Moral, sondern nach einer Freude an der Wahrheit, an der Natur, an der eigenen Schaffenskraft, am Volkstum, an aller Größe! Lehrt Größe ahnen, ihr Erzieher, erst menschliche, dann göttliche, lehrt Ziele suchen und finden, lehrt fragen, statt daß ihr nur der Disziplin wegen Stille gebietet, statt daß ihr die Kinder aus der Welt ihres Eigenlebens in das unverstandene Muß sprachlicher Regeln und Ausnahmen köpflings hineinstürzt, statt ihnen mit Sprüchen und Katechismusphrasen, die ihnen nur Zwang und Hirnmarter sein können, den Zugang zu Gott geradezu zu verleiden. Lehrt sie das schaffen, dessen Zweck sie einsehen, damit sie, ins Leben eintretend, das „reine" Denken der Schule nicht verächtlich hinter sich werfen und das Vorteilsdenken ohne Gram und Scham üben. Damit die Tatkraft nicht ziellos und um ihre Aufgaben verlegen sei und so zur Unterjochung und Gründerei ausarte. Wer Größe empfinden kann, ist allem Guten gewonnen, sein Leben muß in Kunst ausmünden, sei es auch nur in nachempfindender oder in Lebenskunst. Denn Kunstüben und -nachempfinden ist ein Sich-Schöpfer-Fühlen. Was aber kann der gestalten, der nicht ein Höchstes in sich trägt? Des Spielzeugs haben unsere Dekadenten übergenug geschaffen. Große Kunst aber kommt uns erst von der starken sittlichen Persönlichkeit. Und wie man nicht die Blüte pflanzt, sondern den Keim, so gebt uns Größe, Stärke, Begeisterungsfähigkeit, ihr Erzieher; die Kunst kommt dann schon von selbst.

Hans Schliepmann in der Beilage der „Täglichen Rundschau" vom 30. Dezember 1905.

Im Altertum haben die Menschen allerdings einmal vom Schönheitstraum leben wollen, aber nicht im sogenannten perikleischen Zeitalter, sondern zur Zeit des Kaisers Hadrian und der Antonine; es kam nicht viel dabei heraus, und die Menschen selbst haben sich wenig wohl dabei gefühlt, noch weniger freilich die, welche die unmittelbare Erbschaft jenes Zeitalters antreten und die bittere Not der Wirklichkeit am eigenen Leibe erfahren mußten. Die Perioden, in denen der Menschheit Pulse rascher schlagen, die Zeiten des Schaffens, sind nie paradiesisch gewesen: gerade dann haben Seelengröße und sterbliche Leidenschaft, Hingabe und Haß, das Schaffen für die Ewigkeit und der Jammer des Herzens enger nebeneinander gewohnt, als sie es im Menschendasein überall und zu allen Zeiten tun. Die großen Athener des fünften Jahrhunderts verlieren nichts, wenn der Nimbus jahrtausendelanger Bewunderung sich auflöst und statt der klassischen Muster Männer erscheinen, die den Kelch des Daseins bis zum letzten Tropfen haben leeren müssen.

s. Eduard Schwartz, Charakterköpfe aus der antiken Literatur. Fünf Vorträge. II. Aufl. Leipzig, B. G. Teubners Verlag, 1906.

WICHTIGE BESCHLÜSSE IN HAMBURG.

1. Befreiung der Schule vom Religionsunterricht.

Am 14. Februar nahm die „Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens" (Lehrerverein) Stellung zu dem Verbandsthema für die allgemeine deutsche Lehrerversammlung zu München: „Die Simultanschule". Sie bekannte sich zu folgenden Thesen:

I. Die Simultanschule ist zu verwerfen, da sie ebensowenig wie die Konfessionsschule eine befriedigende Lösung der Frage des Religionsunterrichts herbeiführt.

II. Diese ist nur von einer gänzlichen Befreiuung der Schule

vom Religionsunterricht zu erwarten.

III. Der Schule verbleibt die wichtige Aufgabe, durch den Geist ihres Gesamtunterrichts jene seelischen Kräfte lebendig und stark zu machen, durch welche der reifende Mensch seine Religion, seine Weltanschauung sich erkämpft.

IV. Die Religionsgeschichte ist als Kulturgeschichte dem Geschichtsunterricht zu überweisen.

In Bremen und Hamburg ist damit der Religionsunterricht in der Schule grundsätzlich verneint. Von hier aus wird also in Zukunft der befreiende Gedanke sich durchzusetzen und durchzuringen haben. Manch schwere Probe wird ihm auf seinem Wege noch vorbehalten bleiben. Einen seiner gefährlichsten Gegner findet er leider im Liberalismus selbst, d. h. in der Anschauung, die den dogmatischen Religionsunterricht ohne weiteres verwirft, an seine Stelle aber einen reformierten gesetzt sehen will. Das Problem der religiösen Erziehung, das auf keinen Fall aus der Reihe der Erziehungsprobleme der Schule ausscheiden darf, vermag dieser nicht anders zu lösen als durch einen Unterricht in besonderen Stunden und hier wiederum vorzugsweise an ausgewählten Stoffen kirchlicher Tradition. Mit Achselzucken vernimmt er die Ausführungen: „Das Leben soll lehren und der Glaube wachsen. Der Schule verbleibe die wichtige Aufgabe, durch den Geist ihres Gesamtunterrichts jene seelischen Kräfte lebendig und stark zu machen, durch welche der reifende Mensch seine Religion, seine Weltanschauung sich erkämpft. Auszurüsten hat die Schule den jungen Menschen innerhalb der ihr gestellten Grenzen mit der Klarheit des Intellekts, mit der Wahrhaftigkeit der Gesinnung und der Lauterkeit und Tiefe des Gemüts. Sie doziere keine Religion, aber sie erzeuge unter dem zwingenden Einfluß ihrer starken Stoffe Kraft zur Religion. Natur, Erde, Heimat, Menschen und Menschheit, aus ihnen und von ihnen gewinne das Kind das geistige Rüstzeug, mit welchem es sich den Weg zur Religion erringt."

Der unschlüssige Liberalismus weiß sich demgegenüber zu wappnen. Er stellt sich auf den höheren Standpunkt des Kritizismus und diskreditiert die logische Durchführung der Gedanken auf Ausscheidung des Religionsunterrichts als neuen Dogmatismus. Eigene Unklarheit und Unsicherheit erhält so den Stempel größter Objektivität und ernstlichen Bemühens, sich vor starrem Stillstand auch nach der entgegengesetzten Seite zu schützen, d. h. Entwicklung Raum zu geben. Und doch — gerade aus Gründen der inneren Entwicklung heraus gelangen die „Radikalen" zu ihrer entschiedenen Forderung: „Die Kämpfe um die Weltanschauung unterliegen festen historischen Gesetzen und vollziehen sich außerhalb der Schule. Es bedeutet eine Überschätzung der Schule, wenn man von ihr annehmen zu können glaubt, daß sie sie dirigiere. Beeinflussen kann sie sie allerdings dadurch, daß sie der fest eingewurzelten kirchlichen Macht den Boden entzieht, wo diese ihre schwer auszurottenden, kulturfeindlichen Vorurteile pflanzt. Niemand gibt uns aber das Recht, an dieser Stelle nun unsere eigenen Urteile zu pflanzen. Tun wir das, so gilt es nicht den Kampf ums Recht, den Kampf um Entwicklung, sondern den um den Besitz der Macht. Proklamieren wir vielmehr den Grundsatz der Gerechtigkeit: die Schule nicht für die Kirche, die Schule nicht für uns, sondern die Schule für alle. Dann ist die Bahn frei für den sieghaften Gedanken der Entwicklung. Vertrauen wir ihm — er wird die Mächte der Finsternis überwinden." Gewiß! In diesen Anschauungen liegt ein Dogma, aber eben jenes der Entwicklung, das der jeweiligen Erkenntnis des Laufs der Dinge und der tiefinneren Überzeugung ihrer Richtigkeit entspringt. Da aber die Dinge selbst im steten Fluß begriffen sind, so ist dieser Dogmatismus stets wandelbar und im eigentlichen Sinne des Wortes reinster Kritizismus, demgegenüber der vermeintliche Kritizismus der „liberalen Vermittelung" Ohnmacht und Unvermögen, zum mindesten stetes Zurückschrecken bedeutet gegenüber der

zwingenden Aufgabe, die Zeichen der Zeit zu deuten und die einmal gewonnene Erkenntnis dem Handeln zugrunde zu legen. Ein solcher Kritizismus kann nicht produktiv sein für die Zukunft; er tastet, macht unsicher, lähmt und bedingt Stillstand. Hamburg und Bremen dürfen darum trotz aller Gegner zuversichtlich nach vorwärts schauen. Die Zeit mit ihren treibenden Kräften wird sie dennoch zum Siege führen.

2. Ein weiterer Schritt zur Praxis.

Die künstlerische Erziehung ist bereits weit über den Rahmen ihrer ersten Aufgabe hinausgewachsen. Galt es zunächst der brachliegenden ästhetischen Erziehung Recht und volle Geltung zu erkämpfen, so bemächtigen sich jetzt die Grundsätze eines künstlerischen Schaffens der Unterrichtsarbeit überhaupt, drängt der Geist der künstlerischen Erziehung immer zwingender zu tief einschneidenden Reformen und Umwälzungen. Das Prinzip der gesamten Körper- und Geisteskultur will ein anderes werden. Zahlreiche Probleme und Aufgaben sind aufgeworfen, immer neue werden auftauchen. Die Diskussion über modern-pädagogische Gedanken nimmt in der Fachliteratur einen breiten Raum ein. Da gilt es nun, zu sammeln, zu sichten und zu verarbeiten, die Praxis ist in den Brennpunkt dieser neuen Theorien zu rücken. Der Zeichenunterricht ist revolutioniert, der Aufsatzunterricht ist in der Reform begriffen. Scharrelmann und Gansberg lösten praktisch bereits eine Reihe anderer Fragen. Um aber auf dem Weg von der Theorie hinüber zur Praxis noch erfolgreicher vordringen zu können, ist es nötig, viele Kräfte willig zu machen und sie in den Dienst der Bewegung zu stellen.

Aus dieser Einsicht heraus hat die „Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens" eine Zentralstelle geschaffen, von welcher aus allmählich und sicher zur Anwendung fortgeschritten werden soll. Sie nahm am 7. März einen Antrag an auf „Einsetzung einer ständigen Kommission zum Studium der modern-pädagogischen Probleme, insbesondere zur Prüfung der Frage einer Versuchsschule in bezug auf ihre praktische Durchführung und die Grundsätze ihrer Arbeit."

Als Aufgaben erwachsen dieser Kommission: Sichtung der modern-pädagogischen Literatur, Studien an Ort und Stelle, wo auf diesem oder jenem Gebiet an der praktischen Durchführung der neuen Theorien gearbeitet wird, Fühlungnahme und gemeinsame Arbeit mit den hier bestehenden Lehrmittelkommissionen und den freien Kommissionen der „Lehrvereinigung zur Pflege künstlerischer Bildung" u. a. m. Bei dieser Gruppe von praktischen Arbeitern sollen gleichsam alle Fäden der pädagogischen Reformen zusammenlaufen, von hier aus sollen die mannigfaltigsten Anregungen ausgehen (die Sitzungen der Kommission sind, soweit der Arbeit dienlich, öffentlich, um weiteren Kreisen Gelegenheit zur Mitarbeit zu geben), als Berichte und Vorträge im Plenum des Vereins, Diskussionen in der Presse, Vorträge vor der Öffentlichkeit, um auch draußen das Interesse an der Schulreform wachzurufen.

Als besondere Aufgabe aber ist der Kommission gegeben, die Einrichtung einer Stätte ungestörter praktischer Wirksamkeit, d. i. einer Schule auf neupädagogischer Grundlage zu prüfen und sobald als möglich die Wege zu beschreiten, die nötig sind, um sie ins Leben zu rufen. Die Bremer haben sich in diesem Punkt bereits an die Arbeit gemacht (s. Schillerschule, Säemann Nr. 2), wenn auch vorläufig mit negativem Erfolg. Hoffentlich gelingt es an einem Orte, mit Hilfe einflußreicher und einsichtsvoller Persönlichkeiten in den Behörden, diesen praktischen Versuch zur Ausführung zu bringen. Theorien müssen erst angewandt werden, bevor sie für allgemeine Reformen die nötigen sicheren Grundlagen gewähren.

HAMBURG W. PAULSEN

ALTE UND NEUE SCHULE

Der alten Schule ist der Lehrer der pflichtgetreue Beamte, der dann die größte Kulturarbeit leistet, wenn er treu

und gewissenhaft nach erprobtem Verfahren seine Lehrziele zu erreichen sucht. Die neue Schule faßt dagegen den Lehrer als freies, sich selbst Grenzen und Ziel setzendes Wesen auf, das ein Recht hat, in seiner Arbeit nach eigener Fasson selig zu werden. Und der Lehrer nützt nach dieser Auffassung dem Staate am meisten, der seinen Unterricht am persönlichsten zu gestalten weiß. Die alte Schule will in erster Linie Wissen vermitteln, sie ist Lernschule; die neue Schule will vor allem ein gesundes, kräftiges Wollen erzeugen, will Kraftbildnerin sein. Die alte Schule entwickelt im Kinde vorzugsweise die reproduktiven Fähigkeiten, die neue die produktiven. Die alte Schule hat für die Erziehungsarbeit eine unendlich lange Reihe von Vorschriften und allgemeinen Regeln geliefert, nach denen unterrichtet und erzogen werden soll. Sie möchte das Geistesleben nach diesen allgemeinen Regeln und Gesetzen, die ein für allemal feststehen, leiten. Die neue Schule hat erkannt, daß sich die geistige Entwicklung in jedem Kinde anders vollzieht, und sucht daher die Eigenart eines jeden Kindes zum Ausgangspunkt alles Unterrichts zu machen. Die alte Schule gibt kleine scharfbegrenzte Aufgaben, die nur eine Lösung bei allen Kindern zulassen. Die neue gibt große weite Aufgaben, die auf hundert verschiedene Weisen gelöst werden können und auch gelöst werden sollen. Jedes Kind soll sie seiner Individualität gemäß lösen. Die alte Schule führt die Kinder in genau vorher erwogenen und sorgfältig aufgebauten Fragereihen auf ein ganz bestimmtes für alle gültiges Unterrichtsziel zu. Die neue Schule stellt dar und schildert das Leben und sucht das Kind zu freiwilligen Beiträgen, die den augenblicklichen Bedürfnissen entsprechen, zu veranlassen. Die neue Schule will ihre Arbeit leisten auf der Grundlage größter persönlicher Freiheit des Lehrers und Kindes. Die Unterschiede sind also tief und umfassend. Möge die Zukunft recht bald zeigen, in welcher Richtung eine gesunde Weiterentwicklung unseres Schulwesens liegt.

Im „Tag" (19. 1. 1906) H. Scharrelmann, Bremen.

ZUR STELLUNG DER KATHOLIKEN ZUR JUGENDSCHRIFTENFRAGE. Unter diesem Titel brachte „Der Säemann" im Januarheft ein Zitat aus J. Lohrers Broschüre: „Vom modernen Elend in der Jugendliteratur", dem 6. Heft meiner „Pädagogischen Zeitfragen". Da die zitierte Stelle nun die einseitige Auffassung aufkommen lassen könnte, als wäre für den Katholiken in Sachen der Jugendschriften nur die Entscheidung der Indexkongregation maßgebend, mögen einige ergänzende Bemerkungen gestattet sein. Die Indexkongregation entscheidet nur über den Inhalt eines Buches, insofern dieser etwa geeignet wäre, Glauben oder Sitte zu gefährden. Das ist für die Stellungnahme zur Jugendliteratur aber nur ein Gesichtspunkt. Daß auch die übrigen Momente, besonders der literarische Wert, die künstlerische Ausstattung von seiten der Katholiken ebenso hoch gewertet werden, hat Lohrer eingehend begründet. Er konnte dabei hinweisen auf das Urteil einzelner hervorragender katholischer Schulmänner, wie Kellner und Willmann, die schon vor einem halben Jahrhundert die letztgenannten Forderungen erhoben haben; er konnte ferner verweisen auf die Tätigkeit der katholischen Lehrervereine und auf die Stellungnahme der Katholikentage. Ziffer 2 des von Lohrer zitierten Beschlusses der 51. Generalversammlung der Katholiken Deutschlands zu Regensburg (1904) möge als Beweis hierfür und als Ergänzung des eingangs erwähnten Zitates hier Platz finden. „Für die katholischen Jugendschriften wünscht die 51. Generalversammlung der Katholiken Deutschlands, daß sie nach Inhalt und Ausstattung den berechtigten Anforderungen der Gegenwart möglichst vollkommen entsprechen. Sie verwirft aber Bestrebungen, welche unter einseitiger Betonung der literarischen Form den religiösen, moralischen und patriotischen Gehalt zurückstellen oder gar ausschließen" (a. a. O. S. 15). Wie in katholischen Lehrervereinen für die Verwirklichung dieses Programmpunktes gearbeitet wurde, zeigt ein Beschluß der letzten Generalversammlung des katholischen Lehrervereins in Bayern,

in dem betont wird, daß „die strengsten Anforderungen in bezug auf literarischen und künstlerischen Wert“ an die Jugendschrift zu stellen sind, und in dem „alle katholischen Verleger“ ersucht werden, „nur solche Werke zu verbreiten, die allen berechtigten literarischen Anforderungen genügen“ (Lohrer a. a. O. S. 39).

Franz Weigl, München, Herausgeber der „Päd. Zeitfragen“.

DAS DEUTSCHE KUNSTGEWERBE ist im Begriffe, sich zu einer nationalen Kulturmacht emporzuschwingen. Jeder, der mit Verständnis seine Entwicklung in den letzten zehn Jahren beobachtet hat, wird dem beistimmen. Und noch mehr, vom deutschen Kunstgewerbe wird eine Neugeburt des deutschen Kunstempfindens, der gesamten Stellung des Deutschen zur Kunst überhaupt ausgehen. Mit der Stärkung des künstlerischen Charakters, den die Abkehr von den verschlissenen Idealen des bisherigen deutschen Geschmackes bedeutet, eines Geschmackes, der sich völlig in eine Imitations- und Scheinkultur verloren hatte, wird aber weiter auch eine Stärkung des allgemeinen Charakters des Volkes Hand in Hand gehen, wenigstens sofern er sich in seiner äußeren Kultur ausspricht.

Das, was die neue Auffassung gegen die alte anstrebt, ist sehr einfach: man könnte es Wahrhaftigkeit nennen, wenn dieses Wort, auf Kunst bezogen, nicht zu Mißdeutungen Veranlassung gäbe. Es genügt jedoch, es anständige Gesinnung zu nennen. In keiner Beziehung mehr zu scheinen, als man ist, stets der Konstruktion in der Gestaltung zum Ausdruck zu verhelfen, jedes Material natürlich zur Geltung kommen zu lassen, in Summa: ehrlich zu arbeiten, das ist das Ideal der neuen Kunst. Die formale Seite, der „Stil“, wie ihn das Publikum versteht, tritt gegenüber diesen Grundsätzen in den Hintergrund. Es ist völlig gleichgültig, ob geschwungene oder gerade Linien, ob gegenstandloses oder pflanzliches Ornament, ob geschlossene oder verzweigte Umrisse dabei vorkommen.

Freilich wird es noch lange dauern, bis das Publikum das einsieht. Das Publikum ist durch eine falsche Erziehung, die nun bald hundert Jahre angedauert hat, systematisch verbildet und in die Irre geführt worden. Sein Geist ist durch Kunstgeschichte, Stillehre, Formenlehre und wie die Filtrationen alle heißen, die dürre Denker über die Kunst abgegossen haben, auf Äußerlichkeiten gelenkt, unter deren Anhäufung das Verständnis für ihr inneres Wesen verloren gegangen ist. Das Ergebnis ist unsere heutige Kunst im Hause.

Hermann Muthesius in der Ausstellungszeitung der „Deutschen Kunstgewerbeausstellung Dresden“ 1906.

UNTERRICHTSKURSE IM LEHRERSEMINAR FÜR KNABENHANDARBEIT ZU LEIPZIG. Das soeben ausgegebene Programm der Unterrichtskurse, die im Sommer 1906 im Lehrerseminar für Knabenhandarbeit zu Leipzig abgehalten werden sollen, kann vom Leiter der Anstalt Direktor Dr. Pabst in Leipzig, Scharnhorststr. 19, unentgeltlich bezogen werden. Auf Wunsch wird an Interessenten auch der Bericht über die Kurse des vorigen Jahres versendet, die von 73 Teilnehmern aus Deutschland und aus dem Auslande besucht worden sind. Die dem Programm und dem Berichte beigegebenen Abbildungen bieten ein anschauliches Bild von dem Betriebe des Handarbeitsunterrichts in der genannten Anstalt, die sich weit über Deutschlands Grenzen hinaus eines wohlbegründeten Ansehens erfreut und durch ihre vorzüglichen Leistungen und mustergültigen Einrichtungen vielfach vorbildlich gewirkt hat.

BÜCHER

KRITISCHER BRIEF

Sie, verehrter Herr Redakteur, wünschten von mir ein Urteil über einige Bücher, und zwar über zwei, deren Widerlegung, wie mir während der Lektüre immer klarer ward, weder Sie noch ihre Freunde schreiben durften, da sie als persönlich und daher als nicht vorurteilsfrei empfunden worden und somit nutzlos gewesen wäre.

Ich, der Fernstehende, der nicht zu den „Kunsterziehern" Hamburger Observanz gehört, der auf eigenen und darum andersartigen Pfaden zum Tempel der göttlichen Kunst gewandelt ist und noch wandelt, der — und dies hervorzuheben, ist besonders wichtig — ebenso wie die beiden Verfasser der Kunsterziehungsbewegung kritisch gegenüber getreten ist und, wie er glaubt, mit nicht geringerer Energie Sonde und Seziermesser gebraucht hat, ich schien Ihnen ein Mann, der ein ganz unbefangenes Urteil wohl abgeben könnte. Ich will's.

Die beiden Schriften sind:

Schiller und die Kunsterzieher. Eine pädagogische Studie von Paul Schulze-Berghof (Leipzig, E. Wunderlich) und

Die Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Weimar. Eine Beurteilung von Chr. Ufer, Rektor in Elberfeld (Altenburg, O. Bonde).

Mit Freundlichkeit und Ruhe trat ich an die erste der beiden genannten Schriften heran; mit Zorn hab' ich sie aus der Hand gelegt: ich mußte auf über 150 Seiten eine Kritik der „Kunsterzieher" über mich ergehen lassen, die an Unreife alles überbot, was ich je gelesen hatte, die (pag. XI) „das große Ideal nach dem kleinen Durchmesser der eigenen Fähigkeit verkleinerte" und nun das selbstgeschaffene Zerrbild von Kunst und Kunsterziehung und Erziehung überhaupt mit Steinen und Schmutz und Hohn überschüttete, und alles im Namen Schillers!

Im Namen Schillers, des Philosophen, werden seine philosophisch-ästhetischen Schriften zerpflückt und wiederum zu einem pädagogischen System frei nach Paul Schulze zusammengeflickt; als Geburtshelfer muß nebenbei Nietzsche fungieren. Und dabei versteht der Verfasser weder Schiller noch Nietzsche. Die wirklich bleibenden Gedanken oder sagen wir richtiger: den ewigen Geist der Schriften Schillers ahnt er nicht. Er hält sich an einzelne überwundene natur- und einseitige kunstphilosophische Anschauungen seines Meisters, ohne zu ahnen, daß sie im Neukantianismus, in der Sozialpädagogik Pestalozzis und Goethes (besonders in den Wanderjahren) wissenschaftlich, durch unsre ganze moderne Kultur praktisch widerlegt sind, und verklittert sie mit rein temporären Anschauungen Nietzsches aus dessen allererster Wagnerzeit, über die Nietzsche selber später so weit hinausgewachsen ist, daß er sich gewiß im Verein mit Schiller empört verbitten würde, so mißhandelt zu werden, wenn Namen und Gedanken von Toten nicht eben vogelfrei wären.

Im Namen Schillers, des Dichters, macht sich neben der philosophischen Unreife ein der Kunst gänzlich verständnislos gegenüberstehender Sinn bemerkbar: der noch nicht Kunst und Ästhetik und daher auch nicht künstlerische und ästhetische Bildung und Erziehung unterscheiden kann (cf. pag. 23, 42—43, 97, 101 u. a.); dem Kunst bald bloßes Gefühl, bald Können ist (pag. VII, 45 u. a.), der also tatsächlich nicht weiß, was das Wesen der Kunst ist, der darum natürlich auch den Stoff eines Kunstwerkes als nebensächlich und störend beiseiteschiebt (pag. 35, 36); der — die tollste aller Tollheiten! — ohne wissenschaftliche Analyse des Gefühls eine künstlerische Erziehung für aussichtslos hält (pag. 23, 31, 38 u. a.); der — ebenso unglaublich! — künstlerische Erziehung nicht durch die Kunst, sondern durch „eine natürlichere, sachgemäßere, psychologisch tiefer und besser fundierte Methode in den einzelnen Disziplinen" erzielen will (pag. VII) usw. usw.! Alles im Namen Schillers des Künstlers!

Im Namen Schillers, des sittlichen Ideals der Nation, der selbst Goethe an sittlicher Feinfühligkeit übertraf, berauscht sich hier ein Geist, der statt praktischer Reformvorschläge veraltete methodische Ideen (vgl. IV. Abschnitt: Reform des Muttersprachunterrichts) oder abstruse, wertlose eigne (vgl. V. Abschnitt: Der Geschichtsunterricht als — sic! — Kulminationspunkt der ästhetischen Erziehung) auftischt, statt gründlicher, klarer Beweise lendenlahme Kraftausdrücke, Nietzscheanismen, Vergleiche, Bilder und Zitate bietet oder die Beweise — und einmal sogar an der wichtigsten Stelle (pag. 29—30!) — einfach unterschlägt, weil er sie nicht zu Ende denken kann. Im Namen unseres sittlichen Vorbildes Schiller berauscht sich dieser kleine Geist am eignen Übermenschentum: ich! — ich! — ich! — „ich sage, ich wage“ — ich, „der ich zu dieser Ansicht durch eigne Beobachtung und selbständiges Denken gekommen bin „(als wenn das nicht bei einem Reformer, der seine Wünsche gedruckt der Nation vorlegt, selbstverständlich sein müßte!), — ich, der ich „durchaus nicht die Priorität des Gedankens für mich in Anspruch nehmen will“, — ich, der ich zu dem „Hundert reif gewordener und an das Heroische gewöhnter Menschen“ gehöre, durch das Nietzsche „die ganze lärmende Afterbildung dieser Zeit zum ewigen Schweigen bringen“ will usw.! und bei jedem „ich“ ein Blick hinab in die Tiefe, herab auf den ganzen deutschen Lehrerstand, möge er „auf dem Professorensitz“ oder auf dem „Podium des Volksschullehrers“ thronen.

Vielleicht verstehen Sie jetzt, verehrter Herr Redakteur, den erregten Zustand, den Ekel und Zorn, mit dem ich Schulze aus der Hand legte. Wie ein munteres Rondo nach einem Furioso blätterte ich dann Ufers Broschüre durch. Ich schätze ja den Verfasser seit Jahren als tüchtigen Pädagogen und Schriftsteller, und seine Broschüre beweist auf jeder Seite, daß er auch als „Kunsterzieher“ in seiner Schule Gutes leistet. Er macht so viele treffende Bemerkungen zum Weimarer Kunsterziehungstag, stellt wichtige Bedenken entgegen, ergänzt und regt an, daß man immer hindurchfühlt, wie nahe er den Kunsterziehungskreisen steht, wie schätzenswert seine Mitarbeit sein könnte.

Freilich, irgendwelche positive Bedeutung hat seine Broschüre nicht. Es ist bedauerlich, daß sie in unwürdig kindischem Spiel und Stil von Nebensache zu Nebensache flattert und sogar zu persönlichen und hämischen Sticheleien und Anrempelungen herabsinkt. Über den Kernpunkt der Kunsterziehung ist jedenfalls Ufer vollständig im unklaren. Wenn er glaubt, daß die Formalstufentheorie Zillers oder sonst ein Stück des leider in jüngster Zeit oft mit unverdienter Verachtung beiseitegeschobenen pädagogischen Systems der Herbartianer auch nur einen wesentlichen Gedanken der Kunsterziehung vorausgenommen habe, so befindet er sich in einem ganz sonderbaren Irrtum, und er tut gut, die Binde des Zillerschen Methodenfetischismus möglichst bald vom geistigen Auge abzustreifen; er möchte sonst leicht aus einer führenden Größe in der pädagogischen Welt zu einer rückständigen, zu einer tragischen werden.

Ihr

KAPPELN CHR. TRÄNCKNER

Theodor Matthias, Prof. Dr., Aufsätze aus Oberklassen. Leipzig, B. G. Teubner, 1905.

Eine Sammlung von Aufsätzen, wie sie von Obersekundanern und Primanern eines Realgymnasiums geliefert worden sind, nach des Sammlers Meinung „gelungene Schulaufsätze, die wirklich aus dem natürlichen Boden erwachsen sind und die Schülernatur nie ganz verleugnen“. Das muß zugegeben werden: die Schülernatur verleugnen diese Arbeiten sämtlich nicht; aber es ist die Natur des Schülers, wie er, Gott sei's geklagt, auf unseren meisten Schulen herangezüchtet wird. Daß der Boden, dem diese Pflanzen erwachsen sind, natürlich im ursprünglichen Wortsinn genannt werden kann, beweist nur, wie weit wir uns von der Natur entfernt haben. Ich verspüre in allen diesen Aufsätzen eine fleißige und eingehende Vorbereitung, die dem Schüler alles an

die Hand gegeben hat, was er niederschreiben soll; aber ich verspüre in keiner einzigen den frischen Hauch eines auf eigener Straße daherfahrenden jungen Geistes. Ich lese überall ein korrektes, ziemlich umständliches und bildarmes Papierdeutsch; aber nirgends klingt mir die herzerquickende Sprache der Achtzehnjährigen entgegen. Und da der Verfasser im Vorwort selber sagt, daß er auch noch „da und dort einmal eine jugendliche Breite beschnitten oder eine Schiefheit und Eckigkeit im sprachlichen Ausdruck zurechtgerückt“ habe, so bleibt für mich an dem ganzen Buche schlechterdings nichts Erfreuliches und Vorbildliches übrig. Der Boden, dem diese Arbeiten entsprossen sind, ist Treibhausboden; diese Obersekundaner und Primaner sind in ihren Aufsätzen unerträgliche Klugschwätzer, und mein einziger Trost dabei ist, daß sie es vielleicht nur in ihren Aufsätzen sind, in denen sie keine Aufforderung zur Darstellung ihres eigenen Innern gesehen haben, sondern nur den Zwang, „über etwas“ zu schreiben. Wie leicht aber dieser Zwang zu wirklicher gefährlicher Unwahrhaftigkeit führen kann, dafür nur ein Beispiel. In dem Aufsatz „Volkslieder als Zeugnisse gesunder Volkskraft“ heißt es: „. . . wenn man aber an die Berge künstlicher und erlogener Poesie denkt, die unsere Zeit hervorbringt, usw.“ Woher kennt denn der Unterprimaner H. L. diese Berge? Hat er sie etwa selbst gelesen? Dann war er wohl im Nebenamt Kritiker an einer literarischen Zeitschrift? Dafür würde auch der groteske Hochmut sprechen, der aus diesen Worten grinst. Oder — wenn er das nicht aus eigener Erfahrung weiß, wer hat ihm dann diesen gefährlichen Unsinn eingeredet? Die Herren leugnen immer die bedenklichen Wirkungen, die wir von dieser Art von Literaturaufsätzen befürchten. Ich werde fernerhin jedem Zweifler raten, sich diese Sammlung von Matthias durchzulesen. Da findet er alle die Gespenster, die wir angeblich an die Wand malen, leibhaftig vor. Und so ist's mit den Aufsätzen über Sentenzen, so auch mit den Charakterbildern nach der Lektüre. Die Charaktere des Metellus und des Marius. Ach Gott, ja, warum denn nicht? Aber wenn so ein Obersekundaner einmal seinen Freund und Banknachbar Ernst Müller zu charakterisieren versucht hätte, dann hätte er mehr davon gehabt, und wir auch.

Das Buch kann uns doch etwas sein: eine Fundgrube der Irrtümer, die unser herkömmlicher Schulaufsatz begeht. Wir werden davon Gebrauch machen.

LÜBECK OTTO ANTHES

PRODUKTIVE ARBEIT UND IHR ERZIEHUNGSWERT*)

VON GEORG KERSCHENSTEINER-MÜNCHEN

Einen wesentlichen Anteil an der Bildung des Menschen haben Wissen und Können. Wissen und Können sind aber nicht gleichwertig mit Bildung, ja sie sind nicht einmal ein zuverlässiges Maß für die Bildung des einzelnen. Sollen sie ein solches Maß abgeben, so müssen wir noch eine Unterscheidung vornehmen. Daß man diese Unterscheidung gewöhnlich unterläßt, hat jene schiefe Ansicht von Bildung in die Welt gebracht, unter der wir tatsächlich leiden. Alles Wissen eines einzelnen Menschen ist ein zweifaches: Ein durch fremde Arbeit erworbenes und durch Mitteilung überliefertes Wissen und ein durch eigene Erfahrung errungenes, in der Seele gewachsenes Wissen. Ebenso ist alles Können ein zweifaches: Ein mechanisches, durch Fleiß erreichbares, geläufige Werte erzeugendes Können und ein nicht mechanisches, auf natürliche Anlagen begründetes, neue Werte schaffendes Können. Das überlieferte Wissen wie das mechanische Können kann gelernt werden, Erfahrungswissen und produktives Können nicht. Das angelernte Wissen ist sehr häufig blutarm und macht nicht selten aufgeblasen. Es braucht die Seele nicht groß, stark und reich zu machen und wirkt sogar sehr häufig nur als dekorative Verkleidung für eine kleine, arme und schwache Seele. Das Erfahrungswissen, das aus dem Schaffen und Können herauswächst, zeigt fast immer die entgegengesetzten Eigenschaften. Es macht den Menschen bescheiden und gibt ihm gleichwohl treibende Kraft. Nichtsdestoweniger haben sich viele deutsche Schulorganisationen im Laufe des letzten Jahrhunderts vorzugsweise auf Überlieferung von Buchwissen und mechanischen Fertigkeiten beschränkt. Denn das sind eben erlernbare Dinge, wenigstens für alle, die mit einem genügenden Maße von Gedächtnis ausgerüstet sind und natürlichen oder erzwungenen Fleiß besitzen. Überdies machen sie einem Lande, in dem, wie ein Engländer sagt, alle Menschen in zwei Klassen sich einreihen lassen, in solche, welche prüfen, und in solche, welche geprüft werden, dem kontrollierenden Schulregiment nicht nur sein Examengeschäft leicht und bequem, sondern auch die Beschaffung des Lehrermaterials; denn auch das Lehren von Buchwissen und Fertigkeiten läßt sich lernen.

*) Erweiterter Vortrag, gehalten am 6. März 1906 im Liebigschen Hörsaale der Universität München.

Die unbefriedigenden Ergebnisse eines auf Buchwissen eingerichteten Schulbetriebes für die Charakterbildung, die rasche Verwelkbarkeit des angelernten Wissens und der harte Schritt der neuen Zeit haben nun die Pädagogik wieder eine alte Forderung mit neuer Lebhaftigkeit betonen lassen, daß der Lehrer mehr sein soll als Unterrichter, daß er auch erziehen müsse. Auch hatte man gegen das Ende des vorigen Jahrhunderts die alte Lehre neu entdeckt, daß bei dem maschinellen Betrieb unseres Schulwesens etwas unter die Räder komme, nämlich die spezifisch produktive Begabung der Kinder, die nicht selten auf einen Unterricht in Gedächtniswissen und mechanischen Fertigkeiten schlecht reagiert, weil sie die Seele mit so ganz anderen Dingen beschäftigt. Einzelne mutige Leute fanden, daß ein ganz neues Leben in die Schulen einziehe, wenn im Unterricht das überlieferte Wissen und die mechanischen Fertigkeiten dem Erfahrungswissen und der produktiven Arbeit das Feld räumen. Die Kunsterziehungstage kamen, und die Menge lauschte den neuen Schlagwörtern. Mit einer seltenen Begeisterung, die freilich nicht immer den Vorzug der Klarheit hatte, wurde der Zeiger der Unterrichtsweisheit, der ein Jahrhundert in der Hauptsache auf Buchwissen und Fertigkeiten stand, auf Erfahrungswissen und produktive Arbeit gerückt. Einzelne Apostel des neuen Evangeliums predigen heute leidenschaftlich den Krieg gegen den bisherigen Gesamtbetrieb. Ich habe die drei Kunsterziehungstage nicht nur miterlebt, sondern auch bei ihren Beratungen mitgearbeitet. Das lebhafte Aufflammen einer alten, in der deutschen Praxis vielfach vergessenen Erziehungsweisheit hatte einen Punkt in neuer Weise beleuchtet, den ich schon in meinen Betrachtungen zur Theorie des Lehrplanes aller Schulen als den wundesten unserer heutigen Unterrichtstechnik bezeichnet hatte. Aber ich erkannte auch die Gefahren, welche aus einer radikalen Umwälzung im Sinne jener Apostel entstehen mußten. Nach langen Zeiten gleichförmigen Betriebes, der je länger je mehr die gehegten Erwartungen nicht erfüllte und nicht erfüllen konnte, strebt der Mensch nur zu leicht dem Neuen entgegen, um nach abermaligen Enttäuschungen erst die Revolution durch eine Reform zu ersetzen. Eine zu große Ausschaltung der mechanischen Fertigkeiten und des überlieferten Buchwissens würde auch die Ergebnisse produktiver Arbeit in Frage stellen; das zeigt uns alle Tage ein auch nur oberflächlicher Blick in die wissenschaftliche und ästhetische Literatur, sowie in die bildende Kunst der Gegenwart. Es gibt kein wertvolles Schaffen ohne ein in entsagungsvollem Ringen erworbenes mechanisches Können und ohne ein gewisses Maß von Wissen, das heute nicht mehr ausschließlich auf dem Wege der persönlichen Erfahrung erworben werden kann. Auch hat, und das ist sehr wesentlich, durchaus nicht alles schöpferische Arbeiten einen Erziehungswert. Es schien mir daher eine nützliche Aufgabe zu sein, über das neue Evangelium nachzudenken, durch objektive Betrachtungen jenen wertvollen Kern heraus-

zuschälen, der trotz aller abfälligen Kritik an den Beratungen der drei Kunsterziehungstage unzweifelhaft in ihnen steckte; anderseits aber auch den berechtigten Teil des herkömmlichen Schulbetriebes vor der allzu großen Begeisterung für das Neue zu retten.

Ehe das Kind seine Sprache entwickelt hat, ist all sein Wissen ein Erfahrungswissen. Mit der Ausbildung des Verständnisses und des Gebrauchs der Sprache wächst das durch Überlieferung erworbene Wissen. Soweit dieses nur in dem Maße an das Kind herantritt, als sein lückenhaftes Erfahrungswissen von selbst nach ihm drängt, ist auch dieses überlieferte Wissen von allergrößter Bedeutung. Denn das überlieferte Wissen, die von unseren Vorfahren erworbenen Begriffe und Ideen, helfen dem nach innerem Aufbau drängenden Erfahrungswissen viele Tausende von Irrwegen vermeiden, die eben für unsere Vorfahren unvermeidlich waren, um ihren Erfahrungsschatz zu erwerben. Mit dem allerersten Können des Kindes steht es umgekehrt; es ist zunächst ein instinktives, reflektorisches, mechanisches, und zwar so lange, bis das Erfahrungswissen einen bestimmten Grad produktiver Kraft erreicht hat. Dieser Zeitpunkt tritt allerdings schon ziemlich früh ein*); bei geistig normalen Kindern vielleicht etwa nach den ersten drei bis vier Monaten, bei geistig gering veranlagten oft sehr viel später.

Das allmähliche Wachstum des geistigen Seeleninhaltes hat den Charakter produktiver Arbeit; von Tag zu Tag werden neue Vorstellungen ausgebildet, erwachen neue Gefühle; allmählich lernt das Kind sein eigenes Ich kennen, wird ihm sein eigener Wille bewußt. Das ist alles nur innere produktive, geistige Arbeit. Von dem Moment an, wo das Kind zu spielen beginnt mit sich selbst, allein in einem Winkel des Zimmers, beginnt auch die äußere produktive Arbeit; es sucht einen Ausdruck für seinen Vorstellungsinhalt. Ich werde darauf noch eingehender zu sprechen kommen.

Dieser normale Entwicklungsprozeß wird nun zweifellos durch die Schule unterbrochen, wenigstens durch die Schule, wie wir sie heute kennen. Diese unsere moderne Schule ist ein Instrument des Staates, mit dem er bemüht ist, möglichst frühzeitig das sich nur langsam entwickelnde Erfahrungswissen durch Überlieferung von fremdem Wissen zu beschleunigen, sowie das für alle Kultur allerdings ungemein wichtige mechanische Können möglichst rasch zu fördern. In dem Ausbau dieses Instrumentes in dem besagten Sinne wurde er durch verschiedene ganz berechtigte Erwägungen unterstützt. Die eine haben wir bereits vorweg genommen; das überlieferte Wissen vermag unter gewissen Bedingungen das Erfahrungswissen vorzüglich zu fördern. Als der junge Baer, der spätere große Zoologe, zu Döllinger in Würzburg kam, um bei ihm

*) W. Preyer bemerkt in seinem Buche „Die Seele des Kindes" auf S. 215, daß in der 16. und 17. Woche die Willenskraft durch koordinierte Bewegungen größerer Muskelgruppen sich zu äußern beginne und daß um diese Zeit auch die ersten Nachahmungen glücken.

vergleichende Anatomie zu hören, sagte Döllinger: „Was brauchen Sie Vorlesungen über dieses Thema? Bringen Sie mir einige Tiere, erst eines, dann wieder eines und zerlegen Sie dieselben hier.“ Baer brachte ihm einen Blutegel und Döllinger zeigte ihm, wie er unter Wasser zu präparieren sei, und gab ihm die treffliche Monographie von Spix über den Bau dieser Tiere in die Hand. Die Beobachtungen am Bau dieser Tiere führten den jungen Zoologen zur aufmerksamen Lektüre der Monographie, und die Lektüre der Monographie führte ihn wieder zu neuen Beobachtungen am Blutegel. Als der 9jährige Adolf Baeyer die ganze Wohnung seines Vaters mit seinen kindlichen chemischen Versuchen unsicher machte, gab dieser dem forschungslustigen Knaben nebst einem kleinen Taschengeld zum Ankauf der nötigen Materialien die Schule der Chemie von Stöckhardt und überließ die beiden, den lebendigen Baeyer und den stummen Stöckhardt, in einem Winkel des Ganges, wo sich der 9jährige Knabe sein sogenanntes Laboratorium einrichtete, ihrem Schicksal. Und dieses Zusammenwirken hat die Grundlage gelegt zu den Arbeiten des Geheimrates von Baeyer, in dessen Hörsaal wir heute versammelt sind. Sie sehen aus diesen zwei Beispielen, wie sich das Erfahrungswissen mit dem Buchwissen vermählen muß, damit eine mit gesunden geistigen Kindern gesegnete Ehe entstehe.

Auch die mechanischen Fertigkeiten haben für unser Leben große Bedeutung. Das sichere mechanische Können ist nicht nur die notwendige Grundlage alles höheren produktiven Könnens, es ist auch in der Zeit der Einübung eine ausgezeichnete Schule für gewisse Charaktereigenschaften. Je schwieriger dieses mechanische Können ist, desto mehr Ansprüche stellt es an die Geduld, die Ausdauer, den Fleiß, die Gewissenhaftigkeit, die Sauberkeit, die Selbstüberwindung usw. Zur Erziehung unserer Schüler in diesen elementaren Tugenden können wir einen Unterricht in mechanischen Tätigkeiten überhaupt nicht entbehren. Aber wohlbeachtet, nur der Erwerb eines sicheren mechanischen Könnens erzieht. Die einmal erworbene Fertigkeit ist trieblos, sofern sie nicht immer wieder befruchtet wird. Diese Befruchtung ist eine zweifache, eine äußerliche durch Lob, Tadel, Furcht, Not, Ehrgeiz, durch Streben nach Gewinn, Ruhm usw., eine innere durch frühzeitige Erziehung zur produktiven Arbeit, die freilich ihrerseits eine gewisse Begabung voraussetzt. In unseren heutigen Schulen ist die äußere Befruchtung die geläufigere, die innere die weniger häufige. Sie tritt gewöhnlich nur bei besonders veranlagten Lehrern in die Erscheinung, in den offiziellen Schulorganisationen und Lehrplänen dagegen wird sie vielfach vermißt. Dies ist nicht nur in der Entstehungsgeschichte unserer Schulen begründet und nicht nur in der Überschätzung des gelernten Wissens, sondern auch in dem Massenbetrieb unseres Unterrichts, in den größeren Kosten von solchen Schulorganisationen, die auf produktive Arbeit eingerichtet sind, und in der nicht zu ver-

kennenden größeren Schwierigkeit des Betriebes wie der Beaufsichtigung solcher Schulen. Die Einübung vieler mechanischer Fertigkeiten, das landläufige Können, ebenso wie die Überlieferung des landläufigen Wissens scheitert nicht oder nur selten an der Größe der Schülerherde, und wie jeder Pudel zum Apportieren abgerichtet werden kann, so sind auch nahezu alle Menschen einer bescheidenen Dressur fähig. Bei größeren Schülermassen dagegen stößt ein auf produktive Arbeit Rücksicht nehmender Unterricht in gewissen Fächern insoferne auf nicht unbedeutende Schwierigkeiten, weil hier die Begabung und jeweilige Reife des einzelnen Schülers viel deutlicher nach Berücksichtigung drängen, als bei der Überlieferung des Gedächtniswissens und der Einübung mechanischen Könnens. Auch erlaubt die Verbindung von Erfahrungswissen mit überliefertem Wissen, von mechanischer mit produktiver Arbeit nur kleine Unterrichtsziele im Wissen wie im Können. Endlich ist es sehr viel leichter, größere Massen von Lehrern heranzubilden, welche nur die Funktion einer Transmission für Wissensübertragung zu erfüllen haben, als solche, welche die einzelnen kleinen Seelenmotoren ihrer Klasse mit produktiver Arbeitskraft aus ihrem eigenen inneren Vorrate speisen sollen. Aber diese Schwierigkeiten dürfen uns nicht abhalten, unsere heutigen Schulgruppen und Schulgattungen, die bei aller nominellen Verschiedenheit doch nur ein einziges pädagogisches System repräsentieren, mannigfaltiger und wirkungsvoller zu gestalten durch die heute wieder so lebhaft auftretende Forderung der Berücksichtigung der produktiven Arbeitskraft im Schüler. Denn schon aus den bisherigen Überlegungen dürfte der unserem heutigen Schulsystem anhaftende Mangel unzweifelhaft Ihnen bereits zum Bewußtsein gekommen sein. Wir werden diesen Mangel noch mehr erkennen, wenn wir uns nunmehr den Begriff der produktiven geistigen Arbeit näher ansehen. Dabei werden wir uns aber auch der deutlichen Grenze der Erziehungskraft produktiver Arbeit bewußt werden.

Es wird zweckmäßig sein, zur Untersuchung dieses Begriffes einen Moment den verschiedenartigen Inhalt des Begriffes „Arbeit“ ins Auge zu fassen, je nachdem er im volkswirtschaftlichen, im vulgären oder im physikalischen Sinne gebraucht wird. Aus dieser Betrachtung wird sich ein gemeinsames Merkmal herausstellen, das wir als Tätigkeit oder Bewegung bezeichnen können. Die weitere Untersuchung wird dann ergeben, wie weit geistige Tätigkeit Arbeit ist, und zwar produktive Arbeit.

Im volkswirtschaftlichen Sinne genommen ist alle Arbeit, welche Güter schafft, produktive Arbeit. Der Häuer im Kohlenbergwerk, der Bauer am Pfluge, der Fabrikarbeiter am Webstuhl, der Goldschmied in seiner Werkstätte, sie arbeiten produktiv. Allein diese Vorstellungen können wir auf unser Gebiet nicht schlankweg übertragen, denn diese Gütererzeugung erfolgt auch zum großen Teil durch rein mechanische Arbeit, die wir bei unseren Betrachtungen absondern wollen. Auch

müssen wir auf geistigem Gebiet gewisse Arbeiten, z. B. die Übertragung geistiger Güter von Mensch zu Menschen, also das Lehren, produktiv nennen. Demgegenüber ist auf volkswirtschaftlichem Gebiet die Güterverteilung und -Beförderung nicht als produktive Arbeit verzeichnet. Doch haben beide Arten der Produktivität, die auf materiellem wie auf geistigem Gebiete, ein gemeinsames Merkmal: die Schaffung von neuen Gütern, ein Merkmal, das auch der geistigen Güterübertragung zukommt.

Dieses Merkmal haftet nun aber merkwürdigerweise dem Begriff der Arbeit im vulgären Sinne nicht immer an. Der gewöhnliche Mann gebraucht das Wort „Arbeit" gleichbedeutend mit „Beschäftigung", „Tätigkeit", wobei die Vorstellung irgend eines Nutzens oder Schadens nicht bewußt zu werden braucht oder doch nur im dunklen Hintergrund des Halbbewußtseins schlummert. Die Erzeugung geistiger Werte gilt dabei häufig nicht oder doch nicht vollgültig als Arbeit; denn dieser Begriff ist im volkstümlichen Sinne fast ausschließlich mit dem sichtbaren Verbrauch von Muskelkräften verbunden.

Im physikalischen Sinne hat der Begriff „Arbeit" mit Gütererzeugung überhaupt nichts zu tun. Im Gegenteil. Der Physiker unserer Tage weiß, daß alles Geschehen in der Natur nichts weiter bedeutet, als Umwandlung eines Arbeitsvorrates in einen anderen, daß, physikalisch gesprochen, kein Arbeitswert erzeugt, geschaffen werden kann, daß, wenn an einem Punkt der Welt eine neue Arbeit geleistet ist, an einem anderen Punkte der Welt eine genau gleiche Arbeitsmenge verschwunden ist. Der Arbeitsbegriff des Laien, des Volkswirtschaftlers, des Physikers ist also nicht derselbe. Eines aber hat er mit der geistigen Arbeit gemein, die Tätigkeit. Ja, der volkstümliche Arbeitsbegriff wird nicht selten schlechtweg mit körperlicher Tätigkeit identifiziert. Geistige Tätigkeit bezeichnen wir aber durchaus nicht immer als Arbeit, zum mindesten nicht als produktive Arbeit. Es gibt z. B. eine geistige Tätigkeit, die wir, obgleich sie sehr häufig eine schaffende ist, geradezu in Gegensatz stellen zu produktiver Arbeit, nämlich das Spiel. Aber auch hier sind wir in unserer Ausdrucksweise durchaus nicht konsequent. Wir sprechen z. B. vom Schachspiel, eine, richtig betrieben, geistig sehr anstrengende und auch geistig produktive Arbeit. Und trotzdem der uns deutlich bewußte Gegensatz zwischen Spiel und Arbeit! Woher stammt er? Was für ein Unterschied ist zwischen Spiel und Arbeit, und was haben beide Tätigkeiten gemein? Über die Antworten auf diese Fragen müssen wir uns klar sein, wenn wir uns über den Erziehungswert produktiver geistiger Arbeit unterrichten wollen. Wenn wir das Wesen des Spieles erfassen, wird uns auch das Wesen der produktiven Arbeit deutlich werden.

In der reinsten Form tritt das Spiel nur beim Kinde auf. Das Spiel der Erwachsenen hat fast immer Nebenzwecke, die den reinen Begriff des Spieles verdunkeln Das Kind spielt in dem Augenblick,

wo seine Vorstellungswelt durch irgendwelche, ganz primitive Gegenstände lebhaft angeregt wird. In irgend einer Ecke des Hofes oder Gartens hat es Holzstücke, Tuchfetzen, Bindfäden, Sandhäufchen, Steine usw. zusammengetragen. Die Holzstücke werden ihm zu Menschen oder Tieren, die Tuchlappen zu Kleidungsstücken oder Dachbedeckungen, die Sandhäufchen zu Berg und Tal, die Steine zu Gebäuden und Brücken, die Bindfäden zu Zäunen und Wegabgrenzungen. Dabei finden wir das Kind ganz in geistige Tätigkeit versunken, wobei es entweder neue Vorstellungen erwirbt, oder doch neue Vorstellungsverbindungen herstellt. Die Vorstellungsverknüpfung, bei der fast immer eine Art Beseelung der Außenwelt*) eintritt, ist aber bei diesem Spiel des Kindes fast immer eine unwillkürliche. Fast wie im Traum oder wie im Märchen stellen sich die Assoziationen ein. Das Kind trifft keine bestimmte Auswahl, weil es auch keinen bestimmten Zweck, kein bestimmtes Ziel im Auge hat. Der Vorstellungsverlauf wird zwar von der sinnlichen Außenwelt angeregt und durch sie ab und zu in neue Bahnen gelenkt, ist aber mehr oder weniger unabhängig von dem jeweils gegebenen Spielzeug, und zwar um so weniger, je weniger dieses mit wirklichen Gegenständen übereinstimmt und je weniger es künstlerisch ausgebildet ist. Gewisse kunstvolle oder technisch vollendete Spielzeuge sind für das Kind bis zu 8 oder 10 Jahren erfahrungsgemäß eben deshalb so wenig anziehend, weil sie einem reichen und vielseitigen Vorstellungsverlauf direkt hindernd entgegenstehen. Denn das Kind hat nur so lange Interesse am Spiel, als es dabei immer wieder Neues entdeckt, sei es in der Erweiterung und Bereicherung seiner Vorstellungen oder seiner Vorstellungsverbindungen, sei es in wechselnder Anregung zu immer neuen Tätigkeiten.

Gewisse Spielsachen oder Bewegungsspiele fesseln daher das Kind viele Jahre. Andere verlieren bald früher, bald später ihren Reiz. Für jedes Kindesalter, also für jeden Zustand geistiger Reife ist der unbewußte oder halbbewußte geistige oder körperliche Gewinn der Kernpunkt in der Anziehungskraft des Spieles auf das Kind, d. h. auf das geistig normale Kind. Intellektuell schwachbegabte Kinder mit sehr dürftigen und noch mehr mit sehr wenig beweglichen Vorstellungen oder kränkliche Kinder mit langsamen Vorstellungen haben, wie man aus dieser Betrachtung begreift, keine Freude am einsamen Spiel. Sie brauchen immer die Anregung von außen, der Eltern, Geschwister, Kameraden. Ein bekannter Erzieher, ich glaube, es war Niemeyer, hat es daher als Haupt- und Meisterstück der ersten Erziehung bezeichnet, eine dem jedesmaligen Alter angemessene Beschäftigung zu finden.

Betrachten wir nun als Gegenstück die Tätigkeit nicht des geistig Spielenden, sondern des geistig Arbeitenden. Auch er geht wie das

*) Diese Beseelung der Außenwelt ist ein wichtiges Element in allem späteren künstlerischen Schaffen. Sie tritt als das spezifisch Persönliche in den Darstellungen des Künstlers auf.

spielende Kind von Tatsachen der Wirklichkeit aus, die sein ganzes Vorstellungsleben anregen. Der Forscher am Experimentiertisch beobachtet die Apparate, die Stoffe, die Erscheinungen. Jede neue Erscheinung bereichert seine Vorstellungswelt. Nach allen Seiten verbindet sich die neue Vorstellung mit hundert anderen auf den durch reiche Übungen geläufig gewordenen Assoziationsbahnen, und während die vor ihm stehende Welt der Dinge durch die geöffneten Sinnentore die entsprechenden Empfindungen auslöst, weitet sich in seinem Geiste die Welt der Vorstellungen aus, und wenn seine Arbeit fruchtbar ist, so wandert er darin, nur leicht geführt von der äußeren Wirklichkeit. Soweit erkennen wir eine Ähnlichkeit des spielenden, phantasiebegabten Kindes mit dem experimentellen Forscher, die sich auch darin ausdrückt, daß die Forschungsarbeit wie das Spiel solange den im besten Sinne Naiven fesseln, als ein geistiger Gewinn in Aussicht steht.

Aber nun kommt ein gewaltiger Unterschied. Der Vorstellungsverlauf des Experimentierenden ist nicht mehr regellos, nicht mehr unwillkürlich, sondern streng geleitet durch die Fragestellung, durch Dutzende von wissenschaftlichen Gesetzen, die blitzschnell neuen Assoziationen widersprechen oder sie unterstützen, und nicht selten auch durch ein bestimmt gestecktes Ziel. Während beim Kind die produktive Tätigkeit unter beständigen Lustgefühlen verläuft, befindet sich der experimentierende Forscher in einer andauernden Oszillation von Spannung und Lösung, von Lust und Unlust, je nachdem zusagende oder nicht zusagende Vorstellungsverbindungen sich einstellen. Damit die spielende Produktivität des geistig gesunden Kindes zur wahren geistigen Produktivität des Mannes heranreife, muß also, wie man sieht, eine vielseitige Zucht des Geistes wirksam werden, eine Zucht, die anfangs nur wenig, später immer stärker mit dem Spiele des Kindes verbunden werden kann und alsdann frühzeitig zur Aufmerksamkeit, zur Beharrlichkeit, zur Ehrlichkeit, zur Überwindung von Schwierigkeiten usw. führt.

Ein zweiter starker Unterschied beider produktiver geistiger Arbeitsarten ist noch hervorzuheben. Er ist vielleicht noch wesentlicher als der erste, da ja gewiß auch bei der spielenden Phantasietätigkeit des Kindes nicht eine unbeschränkte Anarchie herrscht in der Kombination der Vorstellungen.

Für jede spielende Tätigkeit kommt früher oder später ein Zeitpunkt der Sättigung. Je älter das Kind wird, desto weniger interessieren es seine alten Spiele, die dem nach Einheit und Einsicht drängenden Seelenleben keine Frage stellen und keine Antwort geben. Mehr und mehr drängt sich das Bewegungsspiel in den Vordergrund, das dann nicht selten als Sport, als ein Mittelding zwischen Spiel und Arbeit, als ein Spiel mit einem bestimmten Zweck außerhalb des Spieles, als ein Spiel, in dem es Schwierigkeiten zu überwinden gibt, einen starken Reiz ausübt. Das eigentliche Spiel aber als eine geistige

Tätigkeit, die keinen bestimmten Zweck verfolgt, das weder sich noch anderen schaden oder nützen will, hat im Leben des richtig erzogenen normalen Menschen, wie des durch seine natürliche gesunde Entwicklung stets unverdorbenen freilebenden Tieres seine bestimmt abgegrenzte Zeit.

Ganz anders steht es mit der eigentlichen produktiven geistigen Arbeit, soferne sie, was wir ja voraussetzen, eine ehrliche, aufrichtige ist. Für sie gibt es keinen Zeitpunkt der Sättigung. Sie ist gewissermaßen lebendig gebärend. Eben weil sie im Gegensatz zum Spiel Zwecke hat, Zwecke, die nicht außer ihr, sondern in ihr liegen, und weil diese Zwecke kraft der Ökonomie unserer Seele die Grundlagen von neuen Zwecken und Zielen werden, eben darum ist die produktive Arbeit innerhalb der Grenzen der gegebenen Begabung immer auch die Ursache eines zielbewußten Wachstums der geistigen Kraft, die stets nach neuer Betätigung drängt. In diesem charakteristischen Unterschied zum Spiel liegt das große erzieherische Moment produktiver Arbeit. Diese Selbstbefruchtung der geistigen Arbeit hat jeder an sich erfahren, der wirkliche Bildung besitzt. Ja man könnte vielleicht sagen, wenn jemand von sich wissen will, ob er auf dem Wege zu innerer wirklicher Bildung sich befindet, so soll er sich nur fragen, wie groß und wie ehrlich sein Bildungstrieb ist, der durchaus nicht rein intellektueller Art zu sein braucht, sondern ebensogut auch beispielsweise moralischer Art sein kann. Dem Forscher aber und dem bildenden Künstler, wie dem nach wahrer Lebensweisheit Ringenden stellt diese immer sich verjüngende, immer sich steigernde innere treibende Kraft der produktiven Arbeit geradezu die Lebensaufgabe. Der wahre Forscher wird von ihr zu unablässiger Steigerung seiner Erkenntnis getrieben über alle gelernten Traditionen hinweg, und der wahre Künstler ringt immer heißer um den zutreffenden Ausdruck seines inneren Seelenlebens hinweg über alle gelernten Manieren und Techniken und geläufigen Lösungen. Das ist der Segen der produktiven Arbeit, daß sie Lebensaufgaben zu stellen imstande ist, Lebensaufgaben, die den Schaffenden hinwegheben über alle Leiden und Wirrnisse des Erdenlebens, gleichwie den frommgläubigen Menschen der starke Trieb seines unverrückbaren religiösen Empfindens.

Es erscheint nützlich, bevor wir weiter gehen, die bisherigen Betrachtungen zusammenzufassen.

Produktive geistige Arbeit ist eine Tätigkeit der Seele, die neue Vorstellungen und Vorstellungsverbindungen schafft zum Zwecke einer höheren Einheit des Seelenlebens oder einer äußeren Darstellung und Verwirklichung desselben. Durch diesen Zweck unterscheidet sie sich von dem Spiel des Kindes, dem, soferne es eben ein wahrhaftiges Spiel ist, jede feste Absicht der Vorstellungsbildung und Vorstellungsverbindung und der charakteristischen Darstellung mangelt. Produktive geistige Arbeit setzt eine Begabung in der Leichtigkeit der Vorstellungsverbindungen voraus, ebenso wie das einsame Spiel des Kindes. Aber

sie unterscheidet sich von diesem durch die Zucht, welche diese Verbindung in die Wege leitet. Diese Zucht ist teils der Seele inhärent bei dem geborenen Forscher und Künstler, teils wird sie durch entsprechende Übung erworben oder doch gesteigert, wobei eine allmähliche Überführung des Spieles in Arbeit sehr wertvoll mitwirken kann. Produktive geistige Arbeit ist ein ausgezeichnetes Erziehungsmittel; doch setzt sie eine entsprechende Veranlagung voraus. In ihrem unstillbaren Hunger nach fortwährender steigender Betätigung zwingt sie den Menschen zu beständiger Anspannung und Übung seiner Kräfte und fordert damit die elementaren Tugenden des Fleißes, der Ausdauer, der Hingabe, der Gewissenhaftigkeit, die sonst durch äußere Machtmittel erzogen werden müssen.

Produktive Arbeit gibt wirkliche neue Erfahrung, die sofort mit unserem ganzen übrigen Vorstellungsleben die innigste Verbindung eingeht, weil sie ja dem jeweiligen Bedürfnis der Seele entgegenkommt. Diese neuen Verbindungen entfalten alsdann immer neue Kraft, geben der schaffenden Begabung immer neue Antriebe. Alle Erfindungen, alle Verbesserungen, alle guten Organisationen, alle großen Werke der Menschenliebe sind Kinder produktiver Arbeit. Die Erfahrungen und Kenntnisse anderer, die wir übermittelt erhalten durch rezeptive Arbeit haben nur soweit Bedeutung für unser Seelenleben, als sie mit eigenen Erfahrungen ähnlicher Art zusammentreffen und die Lücken ergänzen, die aller persönlichen Erfahrung anhaften. Die mechanische Arbeit gibt überhaupt keine neuen Erfahrungen und läßt unser Seelenleben auf die Dauer ohne treibende Wärme. Die produktive Arbeit aber erhält unser ganzes Sein in einer erhöhten Temperatur; sie wird damit eine Quelle der Unternehmungslust, des Mutes, der Selbständigkeit, der Begeisterung und einer kaum versiegbaren Arbeitsfreudigkeit. Darin steckt der Hauptwert aller produktiven Arbeit für die Erziehung.

Soll sie aber diese Erziehungskraft zu entfalten imstande sein, so muß sie auf einer guten Grundlage ruhen, d. h. es muß nicht bloß die Begabung und Reife, sondern auch das entsprechende Können vorhanden sein, ein Können und Kennen, das auch dem Begabtesten nicht den Schweiß unproduktiver Arbeit und Übung erspart. Das ist eine Sache, die heute unsere allzu rasch Fertigen in Kunst und Wissenschaft und neuerdings auch in Schul- und Hauserziehung gerne vergessen.

Produktive geistige Arbeit ist aber zunächst wenigstens eine egoistische Triebkraft. Sie ist auf den Ausbau oder die Darstellung des eigenen Seelenlebens gerichtet, und darin liegt auch ihre Gefahr für die Erziehung. Die Wissenschaft wie die Kunst verlangen nicht, daß der von ihnen Getriebene auch ein ganzer Mensch sei. Eine ausschließlich intellektuelle Tätigkeit des Gelehrten macht sogar bisweilen nur einen halben Menschen aus ihm. Sie läßt sein ästhetisches Empfinden wie seine moralische Kraft unentwickelt. Ebenso braucht die unablässig treibende Darstellungskraft den Künstler selbst durchaus

nicht sittlich zu heben. Sie kann sich in einer völlig ideellen Welt, weit entfernt von der Wirklichkeit des Lebens im rein Formalen erschöpfen. Die produktive Arbeit in Kunst und Wissenschaft muß sich mehr oder weniger in den Dienst der Kultur der Menschheit stellen, wenn sie ganze Charaktere schaffen soll. In einem solchen Dienst aber schafft produktive geistige Arbeit einen Lebensinhalt von dauernder Befriedigung. Sie schafft ihn um so mehr, je mehr sie fähig ist, im Dienste der Mitmenschen selbstlos tätig zu sein.

Aus diesem Wesen der produktiven Arbeit ergeben sich grundlegende Gesichtspunkte nicht bloß für die Erziehung überhaupt, sondern auch für unsere Schul- und Unterrichtsorganisationen. Es unterliegt gar keinem Zweifel, daß wir in Deutschland der produktiven Arbeit in unseren Schulen viel zu geringen Spielraum einräumen. Von der Volksschule war sie bisher nahezu ausgeschlossen. In den Mittelschulen kommt sie zwar in einigen Unterrichtsgegenständen zur Geltung, in Mathematik, bei den Übersetzungen fremder Klassiker, bisweilen im deutschen Aufsatz und neuestens auch im Zeichnen, aber auch hier nur im allgemeinen so weit, als der Lehrer es versteht, den überwältigenden Stoffmassen ohne Kollision mit den Unterrichtsprogrammen auszuweichen. Höchst merkwürdigerweise kommt sie gerade in demjenigen Unterricht gar nicht zur Geltung, wo sie sich am fruchtbarsten entfalten könnte, in den Naturwissenschaften, Zoologie, Botanik, Mineralogie und vor allem nicht in Physik und Chemie. Auf den deutschen Hochschulen dagegen hat sie in dem zweiten Viertel des vergangenen Jahrhunderts zuerst in den philologischen Seminaren, dann in den Laboratorien, Kliniken usw. Einzug gehalten; doch auch hier könnte übrigens der produktiven Arbeit noch weit mehr Raum gegeben werden, als es bisher geschieht. Dazu ist die oft unglaubliche Überfüllung der bereits vorhandenen Einrichtungen, namentlich an den großen Universitäten, der oben beklagte oder durch unsere Schuleinrichtungen erzeugte Mangel an Bedürfnis nach selbständiger Arbeit bei den Schülern und die auf Wissenanhäufung berechneten Examinas oft ein starkes Hindernis für die Entfaltung der besten Flügelkräfte produktiver Arbeit.

Schlimmer als in den Knabenschulen steht es in den meisten höheren Mädchenschulen. Man muß in einzelnen dieser Schulen den Aufsatzbetrieb mit seinen oft unmöglichen Thematen, den Kindergartenunterricht in Arithmetik und Geometrie, das Überwuchern eines formalen neusprachlichen Unterrichts, den bisweilen hermetischen Abschluß von produktiver Arbeit erlebt haben, um wahrhaft verwundert zu sein, daß es noch so viele Frauen gibt, die das Denken während ihrer Schulzeit nicht verlernt haben.

Daß produktive Arbeit von der Volksschule trotz der geringen Reife des Erziehungsmateriales, trotz der notwendigen Übungen in den elementaren Fertigkeiten nicht ganz ausgeschlossen zu sein braucht,

zeigen die neuen Einrichtungen von Werkstätten, Laboratorien und Schulküchen, die Neugestaltung des Zeichnungsunterrichtes, die schüchternen Anfänge eines vernünftigen Aufsatzunterrichtes, der nicht auf ununterbrochene Nachahmung ewig vorgekauter Muster, sondern auf möglichst frühzeitige Darstellung von Selbsterlebtem ausgeht, das zeigen die kleine Schrift von Anthes „Der papierene Drache“, die Fibel von Gansberg und Scharrelmanns Buch „Vom herzhaftem Unterricht“. Das Selbsterlebenlassen im Unterricht ist überhaupt das ganze Geheimnis für die Entwicklung produktiver Arbeit in allen Schulen von der Volksschule bis zur Hochschule. Freilich setzt ein solcher Unterricht auch den rechten Meister voraus, einen Meister, in dem eine selbständige, schaffende, sich anpassende, sich vertiefende Seele wohnt, welche die Begabungskeime der einzelnen Kinder erkennt und Freude hat auch an den schwächsten Leistungen, soferne sie selbständig sind. Sie setzt auch einen Meister der methodischen Behandlung voraus, aber in einem ganz anderen Sinne, wie er heute aus der Wissenschaft der Didaktik hervorgeht. Die heutigen Finessen der Methodik können nämlich der schöpferischen Begabung geradezu verhängnisvoll werden. Man nennt den einen geschickten Methodiker, der alle Schwierigkeiten im Erfassen einer neuen Sache so zerkleinern kann, daß alle Schüler, wenn möglich gleichmäßig, wie auf einem schiefen Asphaltpflaster in den neuen Vorstellungsinhalt hinüberrutschen. Dieses Lob ist aber ein sehr bedingtes. Für eine Klasse geistig armer Schüler ist er vielleicht ein geschickter, für eine Klasse von Begabungen aller Art ist er aber ein sehr ungeschickter Methodiker. Denn die geistige Kraft der Kinder wächst, wie die körperliche, nur durch Überwindung von Schwierigkeiten. Was aber dem einen Kind eine Schwierigkeit ist, ist dem andern eine Spielerei. Man darf nicht den Adler die gleichen Flugübungen machen lassen, die dem Sperlinge angemessen sind. Der allein ist der geschickteste Methodiker, der seinen Unterricht so einzurichten versteht, daß jede Begabung die ihr angemessene Schwierigkeit findet. Ich gebe zu, daß dies bei dem heutigen, fast ausschließlich auf reproduktive Arbeit abzielenden Unterricht der Volksschulen bisweilen unmöglich ist. Es ist aber stets möglich da, wo für ein ausgiebiges Maß produktiver Arbeit gesorgt werden kann, wo auch der praktischen Tätigkeit auf den verschiedenen Gebieten die Tore geöffnet sind. Genau wie beim Bergsteigen kommt dann jeder in jeder Stunde so weit, als seine Kräfte reichen, während am Seile des mißverstandenen methodischen Betriebes nur die sogenannte „gleichmäßige Förderung“ möglich ist, die zwar unser heutiges einseitiges Schulsystem erlaubt, aber gleichwohl nicht selten den Schwachen überbürdet, den Starken dagegen langweilt.

Ein größeres Feld für produktive Arbeit wäre sicher an den Mittelschulen gegeben. Es wäre noch in ausgiebigerem Maße vorhanden, würde nicht über einzelnen Gruppen dieser Schulen beständig die Peitsche des „positiven Wissens“ knallen. Ich muß bekennen, daß

das heute verlangte Maß positiven Wissens in diesen Schulen zwar durchaus von einem normal begabten, nicht allzu bequemen Jungen für eine kurze Spanne Zeit erworben werden kann, daß es aber nur erworben werden kann auf Kosten des produktiven Könnens. Ein Amerikaner, der seit einigen Monaten in Deutschland sich aufhält und unsere höheren Schulen studiert, sagte mir jüngst allen Ernstes, es scheine, daß die deutschen Kinder so vieles zu lernen haben, damit sie nicht zu viel zum Denken kommen. Es ist wirklich zu beklagen, daß ein großer Teil unseres Schulwissens nur ein Gedächtniswissen ist, welches verfliegt, sobald die Beschäftigung damit aufhört, und dessen Erwerb dem eigentlichen Können die Zeit stiehlt, ja, das sogar kleinere, aber immerhin wertvolle produktive Begabungen im Keime ersticken kann. Am sonderbarsten aber ist, daß dieses Wissen in den Naturwissenschaften in einer Weise übertragen wird, die der naturwissenschaftlichen geistigen Arbeit direkt entgegengesetzt ist, daß man es nur mitteilt und nicht erwerben läßt, daß man es mehr als Buch- denn als Erfahrungswissen gibt. Mangel an Mitteln für einen zweckmäßigen Ausbau unserer Mittelschulen und Überschätzung des Wissens überhaupt und nicht zuletzt eine verständnislose Übertragung der berechtigten Art, wie sprachlich-historisches Wissen seit alten Zeiten übertragen wird und auch heute noch mit Erfolg überliefert werden kann, haben die Ausbildung in Naturwissenschaften an unseren Mittelschulen von vornherein in falsche Bahnen gebracht. Wie verständnislos diese Schablone ist, kann leicht gezeigt werden. Was würden die gleichen Schulmänner, die heute Laboratorien und Werkstätten als eine Verunreinigung der Gymnasien und Realschulen ansehen, sagen, wenn ein Schreinermeister seinen Lehrling etwa in der Weise in sein Gewerbe einführen würde, daß er ihm täglich Vorträge hält über die Holzarten, über Werkzeuge und Maschinen, ihm fleißig vorexperimentiert, Bretter vor seinen Augen hobelt, sägt, leimt, daß er ihn als Hausaufgabe täglich einige Paragraphen aus einem Leitfaden über Schreinerei auswendig lernen und ihn alle vier Wochen einen Aufsatz machen läßt etwa über die Bedeutung der Hobelmaschine, die Bereitung eines brauchbaren Leimes, über die Herstellung eines Kleiderschrankes usw., und wenn dieser Meister dann bei der Lehrlingsprüfung den Lehrling zum Gesellen freisprechen würde, weil er alles gewußt hat, was er auf diese Weise in seiner dreijährigen Lehrzeit auswendig lernen konnte. Man braucht dieses Beispiel nur durchzudenken, um es höchst lächerlich zu finden. Und doch ist das heute genau der Weg, auf dem wir in unseren Schulen Physik, Chemie, Zoologie, Botanik, Mineralogie lehren und examinieren. Wenn mir nun einer antworten würde, ich hätte ein schiefes Beispiel gegeben, der Schreinerlehrling würde ja später Schreiner, er müsse also auch praktisch geschult sein, er müsse die Schreinerei können und nicht bloß wissen, die Schüler der höheren Schulen würden Theologen, Juristen, Philologen, Lehrer und keine Forscher, für sie genüge schon das Wissen, so kann

ich darauf nur antworten, daß er die wahre Bedeutung des naturwissenschaftlichen Unterrichtes nicht erkannt habe. Im naturwissenschaftlichen Unterrricht ist die Art, wie man zum Wissen gelangt, fast wertvoller als das Wissen selbst. Denn diese Art der Arbeit hat den gewaltigen Vorzug vor aller andern Schularbeit, daß sie produktive Arbeit im höchsten Sinne des Wortes ist, daß sie uns lehrt, wie wir Natur und Menschen beobachten, an Natur und Menschen Fragen stellen müssen, wie wir allein wertvolles Wissen erwerben können, daß sie uns gewöhnt, objektiv allen Erscheinungen in Natur und Menschenleben gegenüber zu treten, fremdartige Erscheinungen auf ihre Ursachen zu prüfen, kurz, dass sie uns lehrt, uns selbst zu helfen in vielen Lagen des Lebens. Das Wertvollste, was wir einem Schüler geben können, ist eben nicht das Wissen, sondern eine gesunde Art des Wissenserwerbes und eine selbständige Art des Handelns. Diese Art lernt man aber nicht oder nur höchst mangelhaft durch Vorlesungen und Unterrichtslektionen, sondern nur, wie alles produktive Arbeiten, durch frühzeitige Gewöhnung an entsprechende Tätigkeiten. Arbeiten, Handeln bilden den Charakter; das Wissen beeinflußt ihn erst in zweiter Linie. Die in ihrer ausschließlichen Fassung zu weit gehende, aber immerhin goldene Regel allen Unterrichtes, die so oft ausgesprochen, aber noch viel öfter in Wirklichkeit verleugnet wird: Sage dem Kind nichts, was es selbst finden kann, ist nirgends wichtiger, als im naturwissenschaftlichen Unterricht. Jeder andere Weg des Wissenserwerbes widerspricht geradezu dem Geist der Naturwissenschaften, und Hugh Gordon hat recht, wenn er in seinem kleinen Büchlein „Elementary Course of practical Science", das den Volksschullehrern Englands den Weg zeigt, wie sie in der Volksschule den ersten Unterricht in Physik einschlagen sollen, ausruft: „Science had much better be left alone altogether than be taught unscientifically!"*)

Wie frühzeitig und fruchtbar bei den produktiv begabten Kindern der einzig richtige Weg aller naturwissenschaftlichen Unterweisung eingeschlagen werden kann, das zeigt das Beispiel, das ich vorher von A. Baeyer erzählt habe, der bereits im zwölften Lebensjahr ein neues Doppelsalz entdeckte ($CuCO_3 + Na_2CO_3 + 3H_2O$), das erst vier Jahre später von Struve beschrieben und nach Baeyers Methode von Gentele dargestellt wurde. Wenn ein Gelehrter wie Baeyer den größten Teil seiner späteren Entwicklung dieser frühzeitigen produktiven Arbeit zuschreibt und infolgedessen für eine entsprechende Ausgestaltung des heute teilweise verfehlten naturwissenschaftlichen Unterrichtes mit aller Schärfe eintritt, so hat niemand ein Recht, hier als von einer Ausnahmebegabung zu sprechen, die auch sonst zu ihrem Ziele gelangt wäre. Wir wissen heute nicht, wie viele, wenn auch schwächere produktive

*) „Naturwissenschaft lasse man lieber ganz und gar für sich, als daß man sie unwissenschaftlich lehrt."

Begabungen wir mit unserem heutigen Schulsystem bereits im Keime erstickt haben, wie viele Unternehmungslust, Selbständigkeit und Charakterfestigkeit wir durch unseren Gedächtnisballast begraben haben. Jüngst hat Baeyer an seinem siebzigsten Geburtstage in einer Rede vor seinen Freunden, Verehrern und Schülern darauf hingewiesen, daß Naturwissenschaften nicht als Wissenschaften, sondern als ein Kulturgut behandelt werden müssen, als eine im Laufe der Jahrtausende errungene Lebensweisheit, die uns lehren soll, wie wir uns in unserem persönlichen Leben und im Zusammenleben mit unseren Mitmenschen in unserem Hause, Erde genannt, einrichten sollen. Damit dies aber möglich ist, dürfen Naturwissenschaften nicht gelernt werden, sondern müssen erfahren werden. Denn nur das Erfahrungswissen übt eine Macht aus auf unser Handeln. Bei den Fachschulen haben wir uns vor einigen Jahrzehnten entschlossen, Werkstätten aller Art einzurichten, und wo es immer geht, den theoretischen Unterricht durch praktischen zu ersetzen, weil ja eben Treiben und Ziselieren, Hobeln und Schmieden nicht durch Zuschauen und durch Bücher erlernt werden kann. Ich bin überzeugt, daß auch in unseren Mittelschulen Laboratorien und Werkstätten ihren Einzug halten werden, oder besser gesagt, daß wir auch hierin dem Beispiel anderer Nationen werden folgen müssen, ob wir wollen oder nicht, weil ein Schulsystem, das überliefertes Wissen mit Erfahrungswissen und mechanisches Können mit produktivem Können verbindet, dem Lande geistig und wirtschaftlich das Übergewicht geben wird, das es allgemein eingeführt hat. Diese Frage geht ihrer Lösung entgegen. Derjenige deutsche Staat, der sie mit Mut angriffe, ehe uns die Not dazu zwingt, würde sich ein wahrhaftiges Verdienst erwerben.

Viel schwieriger ist die Lösung einer anderen, nicht minder brennenden Frage in dem Gebiete des Erziehungswertes der produktiven Arbeit, eine Frage, auf die wir auch nicht einmal theoretisch eine so unbedingt sichere Antwort haben, wie im naturwissenschaftlichen Unterricht. Wir haben erkannt, daß unproduktive Arbeit keinen Lebensinhalt gibt und daß ihr nur so weit Erziehungswert beikommt, als sie dazu dient, Grundlage für ein höheres Schaffen zu werden und die elementarsten bürgerlichen Tugenden zu üben. Dies ist nicht bloß für die Erziehung, die unsere Schulen zu geben imstande sind, von Bedeutung, sondern auch für die viel größere Erziehungsmacht, die das Leben auf uns ausübt. Für einen großen Teil unserer Industriearbeiter kommt die Zeit, wo die obere Grenze ihrer mechanischen Vervollkommnung erreicht ist, wo kein äußerer Antrieb eine Steigerung der Leistungsfähigkeit mehr erzielt. Von da an beginnt die lebenslange mechanische, ewig gleichförmige Arbeit bei Millionen von Volksgenossen sich wie ein dichter Schleier über die einst sonnigen Täler ihres Lebens zu breiten. Der ärmste Häusler, der auf weiter mooriger Heide täglich unter immer wechselnden Bedingungen dem mageren

Boden im Schweiße anstrengendster Arbeit sein Leben abgewinnt, scheint mir, vom Standpunkt seines Tagewerkes betrachtet, ein reicher Mann gegen manchen gut bezahlten Fabrik- oder Heimarbeiter, der vom Morgen bis Abend ein Menschenalter hindurch den gleichen Griff und den gleichen Tritt in eisigkalter Einförmigkeit wiederholt. Lassen Sie eine solche Menschenseele auch noch der frommen Ergebenheit tiefen Glaubens, die da spricht: Herr, dein Wille geschehe! beraubt sein, lassen Sie ihn, der seine glücklicheren Mitbrüder auf den Höhen des Lebens wandeln sieht, ausgeschlossen sein von allen edlen Freuden und Behaglichkeiten, die sonst das Menschenleben heben können, er, der Sklave der Maschine, bleibt ärmer, als die Sklaven Roms und Griechenlands. Die alleserlösende Arbeit, ihn erlöst sie nicht; die alleserwärmende Sonne produktiven Schaffens, ihn erwärmt sie nicht. Das kalt gewordene Herz beleben nur noch die Lehren unklarer Propheten, die seine Sehnsucht nach der unmöglichen Zeit nähren, wo alle Unterschiede verschwunden sein werden. Es ist sehr gedankenlos, diese in Wahrheit Armen, die sich in ihrem Hunger nach einer Sonne des Lebens zu gemeinsamem Ringen zusammenschließen, durch andere Mittel zu bekämpfen, als durch eine entsprechende Veränderung ihrer äußeren und vor allem ihrer inneren Lebensverhältnisse, als durch den Versuch, ihnen wieder einen Lebensinhalt zu geben, den ihre Arbeit nicht mehr in dem Maße hat, wie die ihrer vielleicht viel schwerer schaffenden, aber glücklicheren Mitbrüder und Mitschwestern. Sie selbst versprechen sich den größten Erfolg von einer Vergesellschaftung aller produktiven Mittel unter Aufhebung des Eigentums. Grobe Täuschung! Denn auch nach der Vergesellschaftung wird es Millionen von Sklaven der Maschine geben, und sie werden dann wahrscheinlich noch ärmer sein als heute; denn bei dieser Vergesellschaftung werden mit dem Wegfall des Eigentums auch noch zahlreiche egoistische Arbeitsmotive in Wegfall kommen, die heute oft bis ins graue Alter die Seele frisch erhalten. Hier hilft nur ein Mittel, wenn überhaupt Hilfe möglich ist: „Schafft ihnen wieder einen wertvollen Lebensinhalt!“

Welchen Lebensinhalt aber sollen wir geben? Das ist die größte Rätselfrage, die heute an dem Wege aller öffentlichen Erziehungspolitik steht. „Gebt dem Menschen Religion!“ sagen die Kirchen. „Führt ihn in den Tempel der Kunst!“ sagen die Ästhetiker. „Laßt sie den Zusammenhang der Erscheinungen der Welt erschauen und die Stellung ihrer Arbeit in der großen Kulturmacht der produktiven Gütererzeugung erfassen!“ raten die Intellektler. „Schafft ihnen auskömmlichen Lohn und gute Wohnungsverhältnisse!“ sagen die Volkswirtschaftler. „Weniger Bildung und mehr Autoritätsgefühl!“ lehren die Herrenmenschen. „Panem et circenses!“ war die Weisheit der römischen Senatoren.

Unbedingt sicher ist, daß wahre, tiefe Religion, verbunden mit tiefem Gottvertrauen, einen reichen, ja unverwüstlichen Lebensinhalt gibt. Aber ebenso sicher ist, daß mit steigender Bildung des Volkes

dieser religiöse Lebensinhalt in der Seele vieler Einzelner eine immer persönlichere Gestalt annimmt und je nach der Natur des Betreffenden auch annehmen muß, die von der unveränderlichen Formel der Kirchenlehren bald weniger, bald mehr abweicht. Diese, in aller Kultur liegende Entwicklung führt ungezählte Menschen naturgemäß wenn nicht zur äußeren, so doch zur inneren Trennung von ihren Kirchengemeinschaften und damit von der Quelle ihres Lebensinhaltes ab. Dieser Entwicklungsprozeß ist ein Naturgesetz, das in den Eigenschaften der menschlichen Seele begründet ist. Und nun tritt die Frage auf: Kann jeder Einzelne, losgelöst von aller Gemeinschaft, sein religiöses Seelenleben selbständig ausbauen oder nicht? Und wenn nicht, welcher feste Halt ersetzt den verlorenen Stab? Ich brauche keine Antwort zu geben. Wir wissen alle, die Religion des überlieferten Glaubens löst unsere Frage nur für einen Teil der Menschen, für jenen Teil im allgemeinen, der, mag er mit irdischen Glücksgütern gesegnet sein oder nicht, keinen unüberwindlichen Drang hat, sein Seelenleben selbständig zu gestalten und seine religiösen Anschauungen mit seinem übrigen Seeleninhalt in Einklang zu bringen.

Viel weniger noch geben jene eine Lösung der Frage, die dem Menschen durch die Kunst den Segen der produktiven Arbeit ersetzen wollen. Ich will gar nicht reden davon, daß künstlerisches Schaffen, was ja in erster Linie dauernden Lebensinhalt geben könnte, den allermeisten Menschen versagt ist, daß Kunst überhaupt weder gelehrt, noch gelernt werden kann. Auch der Genuß wahrer Kunst setzt nicht nur eine gewisse Begabung, sondern auch eine nicht unbedeutende Schulung unseres ästhetischen Empfindens voraus. Aber auch angenommen, es wäre möglich, größere Massen durch entsprechende Erziehungseinrichtungen zum künstlerischen Genuß zu befähigen, so bleibt es doch immer nur Genuß. Niemals aber kann Genuß, und wäre es der edelste, auf die Dauer einen Lebensinhalt geben, außer vielleicht jenen weichlichen, selbstsüchtigen, der für das ganze Erziehungsproblem und für eine aufsteigende Entwicklung des Volkes kraft- und wertlos ist.

Und wie es mit der Lösung der Frage durch die Kunst steht, so steht es auch mit der Lösung durch die Hebung der intellektuellen Bildung. Solange diese Menschen ihre Einsicht in die Welt der Dinge nicht durch die Tat verwerten können, gewährt auch nicht die Erkenntnis, geschweige denn das bloße Wissen, einen wertvollen Lebensinhalt. Es gibt ja einzelne Menschen, denen es genügt, zeitlebens nur am Wachstum ihrer Einsicht sich zu erfreuen, und die sich über die tägliche Last ihrer einförmigen Arbeit hinwegfinden, weil sie ihre Mußezeit mit dem Ausbau ihrer Weltanschauung füllen können, weil ihnen die Lust der inneren Klarheit genügt, das Leben lebenswert zu finden, weil ihnen alles entbehrlich geworden ist, außer die völlige Übereinstimmung mit sich selbst. Aber diese bescheidenen Weisen waren schon

in den Blütezeiten der griechischen Philosophie selten; die heutigen Lebensverhältnisse haben sie nicht häufiger gemacht.

Auch auskömmlicher Verdienst und geregelte Lebensverhältnisse lösen die Frage nicht. Die Versorgung des äußeren Menschen wird zwar immer eine wesentliche Rolle in der Lösung der Aufgabe bilden, für viele vielleicht, aber gewiß nicht die Besten, das Leben erträglich, ja lebenswert machen, aber doch für einen vielleicht nicht kleinen Bruchteil ungenügend sein, weil ihre Seele unbefriedigt bleibt.

Religion, Kunst, Wissenschaft, Brot, alle vier geben nur bedingte und keineswegs allgemeine Lösungen der Fragen. Den Löwenanteil wird nach meiner Anschauung für alle Zeiten wahre Religion tragen, ja sie wird es vielleicht wieder mehr werden wie heute, wenn einst die Kirchen, ohne daß sie dabei in jene verschwommenen Religionsdefinitionen zu fallen brauchen, die jedes positiven Bekenntnisses entbehren, wieder weit mehr Wert legen werden auf die Religion der Tat als auf die Religion der überlieferten Glaubensformel.

Aber es gibt noch einen Weg, die brennende Frage vielleicht lösen zu helfen, einen Weg, den die öffentliche Schulweisheit zwar predigt, aber in keiner ihrer großen Schulorganisationen beschritten hat. In Fichtes kleinen, völlig auf sich gegründeten Wirtschaftsinstituten, die er einst zur Erneuerung der nationalen Erziehung empfohlen hat, ist er gekennzeichnet; in einer guten Familienerziehung können wir ihn beobachten. Was vermag den vom tiefsten Elend Gebeugten nächst einer tiefen Religion am ehesten wieder aufzurichten? Mit welchem Mittel können wir vielfach selbst den moralisch Schwächsten noch sittlich heben? Welches ist die stärkste erzieherische Kraft gutgeleiteter Genossenschaften und Gewerkschaften? Auf diese drei heterogenen Fragen gebe ich die Antwort: „Die Fürsorge um andere." Sie gibt Lebensinhalt, sie gibt produktive Arbeit. Unsere Schulsysteme kennen dieses Prinzip nur in Worten. In ihren Organisationen, ja selbst in den seltenen Einrichtungen, in denen sie den Schüler systematisch zum Handeln erziehen, wenden sie sich durchaus an den Egoismus des Schülers. Er soll sich selbst geistig und praktisch fördern, und die Aussicht auf den persönlichen Nutzen dieser Förderung intellektueller Interessen ist die Haupttriebfeder in unseren Schuleinrichtungen. Welche Fürsorge haben wir aber in unseren Schuleinrichtungen getroffen, auf daß der Schüler lerne, wirklich tätig zu sein zur sittlichen, intellektuellen, ja materiellen Förderung seiner Mitschüler? Einst vor mehr als hundert Jahren gab es in Schnepfenthal eine Schule mit einem wenigstens dunkel dahin abzielenden Erziehungssystem, und seit einigen Jahren entwickeln sich wieder zwei in Thüringen, zwei in ganz Deutschland, aber mit bewußter Einsicht in den Wert dieses Systems. In den Pariser Volksschulen finden wir eine Einrichtung, die eine Erziehung im gleichen Sinne beabsichtigt. Es sind die Mutualités scolaires, Kassen auf Gegenseitigkeit, in welche die Volksschüler wöchentlich ein paar Centimes legen,

um die ärmsten der Kameraden in Krankheitsfällen unterstützen zu können und in Todesfällen den Eltern die Kosten der Beerdigung erschwingen zu helfen.*) In Dresden teilen sich junge Mädchen aus allen Ständen in die Aufgabe, Tausenden von Volksschulkindern, die zur guten Jahreszeit jeden Mittwoch und Samstag von der Stadt in den Heidepark gebracht werden, beim Jugendturnspiel zu dienen, sie zu führen, zu warten und zu pflegen. Das Erziehungssystem in Toynbyhall in London ist zu einem wesentlichen Teil auf freiwillige Gegenseitigkeit gegründet, und es ist nicht zu schildern, wieviel Licht dadurch in die Nacht des ärmsten Stadtteiles der Riesenstadt schon gefallen ist. Überhaupt ist in England in vielen Internaten die Fürsorge des einen Schülers um die Angelegenheiten des andern ein ausgesprochener Erziehungsgrundsatz. Im Staate Newyork ist eine Reformschool, d. h. Besserungsanstalt eingerichtet, die George junior Republic, deren Schulverfassung eine Art republikanischen Charakter hat insoferne, als alle Angelegenheiten der Schule in die Hände der Zöglinge gelegt sind. Die Zöglinge wählen ihre Vertrauensmänner, die sie überwachen, leiten, führen, strafen, die beim Unterrichte behilflich sind, die die Verwaltung der Anstalt besorgen, während die Lehrer nur da eingreifen, wo das System versagen sollte. Und obwohl es eine Besserungsanstalt für sittlich Verkrüppelte ist, soll gerade dieses System die besten Früchte gezeitigt haben.

Das alles aber sind vereinzelte Erscheinungen, die nur zeigen, daß neue Wege gefunden werden können zu einer wirksamen Hebung des Gemeinsamkeitsgefühles, zur Entwicklung des Bedürfnisses einer werktätigen Fürsorge für andere, und nicht zuletzt zu einer starken Förderung des sittlichen Charakters. Haben wir Deutsche schon versucht in unseren Schulen aller Art und namentlich in den Internaten, die sittlich produktiven Kräfte unserer Schüler in einer Art gegenseitiger Selbstregierung, wo die geistig und sittlich Tüchtigen zum Führer werden für die moralisch Schwächeren, entfalten zu lassen? Glauben wir nicht immer, daß, je mißtrauischer wir Erwachsene die Kinder überwachen, wir desto besser unserer Erziehungspflicht genügen? Sind wir uns klar, wieviel produktive Kraft bei einer ewigen Gängelung gerade in den moralisch Veranlagten unentwickelt bleibt? Haben wir nicht ganz vergessen in unseren Schulen, daß, was wir an uns stets erfahren, die Fürsorge für das geistige und sittliche Leben anderer auf uns selbst erzieherisch zurückwirkt?

In welchem deutschen Schulsystem hat der Gedanke, ein starkes Gefühl der Verantwortlichkeit zu wecken, praktische Gestalt

*) Die Festschrift der Stadt Paris vom Jahre 1900 über ihr Schulwesen berichtet auf Seite 203: La mutualité est la mise en pratique de cet axiome social que l'isolement dans la vie est un danger; que nos droits sont limités par des devoirs; que l'effort partagé devient plus facile et que rien ne nous sauve du découragement, comme la pensée que notre douleur n'est pas indifferente aux autres.

angenommen? Man verwechsle nicht die Pflege der Gewissenhaftigkeit oder des Pflichtgefühls mit der Pflege des Verantwortlichkeitsgefühles. Gewissenhaftigkeit und Pflichttreue kann auch der Sklave besitzen, ohne daß er, der nur die Befehle seines Herrn ausführt, im geringsten das Gefühl der Verantwortlichkeit zu haben braucht. Unseren heutigen wohlreglementierten und -uniformierten Schuleinrichtungen mit ihren gebundenen Marschrouten für Lehrer und Schüler, mit ihren starren, unbeweglichen, oft bis ins einzelne gehenden Vorschriften und Lehrplänen bieten keinen Boden für die Entwicklung dieser wundervollen Tugend, die so selten ist und doch so unentbehrlich für ein Volk, das seine Geschicke selbst bestimmen soll. Dieses Gefühl wächst nur unter dem Frühlingshauche einer gewissen Freiheit des Handelns schon während der gesamten Jugenderziehung. Ich weiß wohl, daß nicht alle Lehrer und alle Schüler diese Freiheit des Handelns ertragen, ja noch mehr, daß viele in ihrem Schwäche- und Angstgefühl es gar nicht wünschen. Aber bei manchen würde es wunderbare Früchte tragen. Hier müßten die Schulvorstände und Schulverwaltungsbeamten ihre Augen öffnen, damit sie sehen, wo ihre besten Kräfte sich entfalten können. Bewegungsfreiheit dem Lehrer und Bewegungsfreiheit dem Schüler! Das klänge fast wie ein Märchen, hätte nicht der vortragende Rat im preußischen Kultusministerium, Dr. Matthias, im 5. Jahrgang der Monatsschrift für höhere Schulen*) unter seiner wärmsten Zustimmung so schöne Beispiele vom Lyzeum und Leibnizgymnasium in Hannover, vom Realgymnasium in Düsseldorf, vom Elbinger Gymnasium und vom Gymnasium im westpreußischen Straßburg erzählt. Das gibt gute Hoffnung. Diese Bewegungsfreiheit wird nicht nur das produktive Schaffen fördern, es wird auch das Gefühl der Verantwortlichkeit erwecken, zumal wenn wir uns entschließen, sie nicht bloß auf dem Gebiete der Lehrpläne zu gewähren, sondern auch in den noch überall zu schaffenden Einrichtungen für die Charakterbildung und für die aktive Teilnahme der Schüler an der Fürsorge für die geistigen, moralischen und materiellen Interessen ihrer Mitschüler. Ich habe die Empfindung, daß auf diesem Gebiete der öffentlichen Erziehung wir noch so gut wie alles zu tun haben. Erst wenn es uns gelingt, diese Religion der Tat lebendig zu machen, werden wir eines der wirksamsten Mittel der Massenerziehung gewonnen haben, das gerade dann am wertvollsten wird, wenn längst die harmlose Schule des systematischen Unterrichtes Platz gemacht hat der grausamen Schule des Lebens. Der Mensch ist nicht arm und nicht ohne Lebenssonne, der noch sorgen darf und sorgen kann für andere, für seine Familie, für seine Freunde, für seine Berufsgenossen, für seine Untergebenen, für seine Mitbürger, für seine Mitmenschen, und der von Jugend auf sein Glück hat finden lernen in dieser Fürsorge. Nicht das Wissen hat die Welt erlöst, sondern die

*) s. Säemann II, S. 50.

Liebe, nicht das Herrschen gibt befriedigenden Seeleninhalt, sondern das Dienen.

Alle Einrichtungen der Schule wie des Lebens, die die Erziehung zur verständigen, werktätigen Hingabe an andere unterstützen, alle Unternehmungen, die das verantwortliche Gemeinsamkeitsgefühl stärken sie alle sind berufen, wertvollen Lebensinhalt auch jenen zu geben denen es nicht beschieden ist, ihn in ihrer Tagesarbeit zu finden. Sie liefern alle ein Feld produktiven Schaffens, das, wiewohl es im Dienste anderer steht, auch zu unserem eigenen Nutzen ausschlägt. Denn nicht nur, daß sie allein in uns das Bild vom Menschen erst wahrhaft zu gestalten imstande sind, das der niemals oder nur dürftig kennen lernt dessen Arbeit ihn von der Berührung mit anderen und von der geistigen oder materiellen Fürsorge für sie fernhält. Sie bringt uns auch sehr greifbaren Nutzen, weil alles, was wir im guten Sinne mit anderen zusammen unternehmen, auch unsere eigene Wohlfahrt fördert. Die Weisheit dieses Satzes läßt sich nicht lehren und nicht lernen, sie läßt sich nur erleben. Diese im Dienste der Mitmenschen tätige produktive Arbeit hat neben jener anderen, im Dienste der Religion, Kunst, Wissenschaft und Technik stehenden gewiß auch Carlyle im Auge, da er sprach: „Das letzte Evangelium für diese Welt ist, seine Arbeit zu kennen und sie zu tun. Alle wahre Arbeit ist geheiligt und in aller wahrhaftigen Arbeit liegt etwas Göttliches.“ Auf sie dürfen wir insbesondere die letzte Strophe jenes Dithyrambus anwenden, mit der Ernst von Wildenbruch kürzlich das Monument „Die Arbeit“ des belgischen Bildhauers Meunier besang:

Schaffende Arbeit ist Weltengebot,
Ist Erlösung durch Qual und Not!
Schaffet und wirket!
Schweigend dem Werke sich weihen und geben,
Heißt im Gebet seine Seele erheben.
Lautloses Suchen stummen Gebets,
Er, der alles versteht, er versteht's.
Sucht ihn im Schaffen!

PÄDAGOGISCHE SAEMANNSARBEIT IN ÖSTERREICH

VON MAX ORTNER-KLAGENFURT

Der heiße Kampf, den das deutsche Volk in Österreich seit der Erlangung der politischen Freiheit (1848) um die ihm nach seiner historischen, kulturellen und wirtschaftlichen Leistung gebührende führende Stellung ununterbrochen bis zum heutigen Tage zu führen gehabt hat, und der, sowenig man das auch in den maßgebenden Kreisen einzusehen geneigt war und ist, zugleich ein Kampf für die Einheit und europäische Machtstellung des Reiches ist, in dem es aber die Führer des Volkes leider fast immer an der nötigen Einmütigkeit, Einsicht und Nackensteife haben fehlen lassen, hat die inneren Fragen

der Schulorganisation hinter den äußeren Fragen des nationalen Besitzstandes und freiheitlichen Grundbaues des Schulwesens naturnotwendig zurückgestellt. Mit dem, besonders in den zunächst berührten Lehrerkreisen freudig begrüßten und im großen und ganzen bis heute tapfer verteidigten Reichsvolksschulgesetze vom Jahre 1869 glaubte man ein uneinnehmbares Bollwerk gegen alle Rückwärtserei, gegen römischen Klerikalismus und kulturfeindlichen Dogmatismus errichtet zu haben. Das Bollwerk besteht anscheinend, dem Wortlaute des Gesetzes nach, unberührt noch. Aber nur scheinbar unberührt. Was etwa noch die Gesetzgebung oder ministerielle Verordnungsgewalt stehen gelassen, hat die Verwaltung durch die Praxis in Form der Heranziehung klerikaler Jugendbildner mehr und mehr ins Gegenteil zu kehren gewußt. Hier hat sich, deutlich genug fühlbar und sichtbar, die alte Wahrheit wieder bestätigt, daß, wer dem römischen Klerikalismus nur einen Finger hingibt, bald die ganze Hand hergeben muß.

So recht volkstümlich in dem Sinne, daß sie eine Herzenssache des arbeitenden, besonders bäuerlichen Volkes in Österreich geworden, von dieser Bevölkerung mehr und mehr als ein unentbehrliches Hilfsmittel im schweren wirtschaftlichen Daseinskampfe empfunden und geliebt worden wäre, ist die sogenannte Neuschule, die Schöpfung des abgetanen Liberalismus im 19. Jahrhundert, dem allerdings die Universitäten einen nie geahnten Aufschwung verdankten, nie gewesen noch geworden.

Die seit jener Zeit gewaltig sich umgestaltende wirtschaftliche Gesamtlage und die vorwärtsstrebende pädagogische Erkenntnis haben auch bei uns Tieferblickenden die Lücken und Mängel des Gesetzes mehr und mehr aufgedeckt und die steigenden Lasten, die für Schulzwecke von Anfang an den Gemeinden und Ländern aufgebürdet und von diesen bis zum heutigen Tage mit anerkennenswertem Opfermute getragen worden sind, haben jene Lücken und Mängel, wenn auch nicht immer deutlich erfaßbar, aber doch fühlbar gemacht. Daß der politisierende römisch-katholische Klerus es nicht fehlen ließ, jene Mängel zu übertreiben und nach Kräften die freiheitliche Schulbildung dem Volke in Wort und Schrift, im Parlamente und auf der Kanzel, in der Tagespresse und in Flugschriften aller Art zu verdächtigen, bedarf keiner näheren Ausführung. Das Argument vor allen anderen, daß die neue Schule die junge Generation der landarbeitenden Bevölkerung ihrem eigentlichen Berufe entfremde und zur leidigen „Landflucht" beitrage, konnte zumal in den Alpenländern seine Wirkung nicht verfehlen, und so ward mehr und mehr in die Vorwerke und Mauern jenes vermeintlichen Bollwerkes Bresche gelegt. Noch steht die freisinnige Lehrerschaft allenthalben aufrecht und kämpft für das Ideal einer romfreien, von den geistigen Errungenschaften des deutschen Volkes, des Volkes der Kant und Schiller und Goethe und Pestalozzi und Fichte ge-

tragenen und zu ihnen die Pforten eröffnenden Schule. Und Wien, in dem die herrschende christlich-soziale Partei die Kirchen wieder gefüllt hat, in dem der angesessene „kleine Mann“, beileibe aber nicht die industrielle Bevölkerung zu dem Bürgermeister Dr. Lueger, dem hochbegabten und unermüdlichen wirtschaftlichen Organisator, als einem neuen Herrgott an Stelle des eine Zeitlang vergessenen und etwas altersgrau gewordenen alten aufblickt, ist noch lange nicht die Monarchie.

Und daß das bißchen Schreiben, Lesen und Rechnen, das gerade Dr. Lueger gerne als das ganze erstrebenswerte Um und Auf der langjährigen Schulgeherei hinzustellen liebt, heutzutage eben dieses ganze Um und Auf nicht mehr sein könne, daß unsere wirtschaftlich, politisch, sozial, sicherlich auch religiös so tief aufgeregte und pädagogisch so interessierte Zeit von der öffentlichen Erziehung mehr zu verlangen habe, daß es mit den gründlich veränderten pädagogischen Anschauungen des Kulturwestens tapfer mitschwimmen heiße, diese Erkenntnis scheint nun, am Beginn des 20. Jahrhunderts, auch bei uns in Österreich allgemach weiteren Kreisen aufzugehen. Ausdruck dieser Erkenntnis, glaube ich, ist der im verflossenen Jahre in Wien gegründete und bereits über eine ansehnliche Zahl von Ortsgruppen (rund 30) im ganzen deutschen Sprachgebiete Cisleithaniens verbreitete Verein „Freie Schule“.

Allerdings hat der Verein, an dessen Wiege Männer freisinniger Richtung aus allen politischen Parteilagern gestanden, dessen Aufruf Gelehrte, Politiker, Schriftsteller, wie Max Burkhard, Hofrat v. Ebner, Edmund Bernatzik, Eugen Bormann, Franz Graf, Michael Hainisch, L. M. Hartmann, Rud. Klemensiewicz, Moritz Holl, Jul. Ritter v. Kink, Viktor v. Lang, Otto Lecher, Ernst Mach, Anton Menger, Wilh. Meyer-Lübke, Leopold Pfaundler, Julius Ofner, August Sauer, Leopold v. Schrötter, Eduard Sueß usw. unterzeichnet haben und der heute unter der tapferen und kundigen Führung des Hofrates Freih. v. Hock steht, zunächst den Kampf gegen den Klerikalismus in Schulaufsicht, Lehrplan und Lehrerbildung auf seine Fahne geschrieben, aber er will und darf bei diesem negativen Programm nicht stehen bleiben, sondern er will vielmehr, indem er nach § 2 seiner Satzungen überhaupt die Förderung des körperlichen und geistigen Wohles der Jugend durch Gründung von Erziehungsanstalten anstrebt, „in welchen die Kinder, frei von jeder politischen und konfessionellen Tendenz, durch harmonische Ausbildung ihrer natürlichen Anlagen zu vorurteilslosen Menschen herangebildet werden“, indem er ferner Verbreitung wissenschaftlich begründeter pädagogischer und hygienischer Grundsätze über die Erziehung in Schule und Haus beabsichtigt, sich in den Dienst des modernen Schulreformgedankens stellen, er will pädagogische Musteranstalten errichten, er will das für die gesunde Entwicklung des öffentlichen Erziehungswesens so überaus wichtige Interesse und

Nachdenken der Eltern, der breiten Öffentlichkeit erwecken, er will pädagogische Aufklärung verbreiten.

Denn gewiß hat Geibel auch für die Pädagogik recht, wenn er sagt:

„Das ist die klarste Kritik der Welt,
Wenn neben das, was ihm mißfällt,
Einer was Eigenes, Besseres stellt.“

Hierzu bedarf es allerdings größerer Geldmittel, bedarf es rastloser Werbearbeit der Zweigvereine. Daß die deutsche Lehrerschaft selbst der „Freien Schule“ freudig Gefolgschaft zu leisten entschlossen ist, das ist sicher. Freilich bei der so vielfältigen politischen Zerklüftung des deutschen Volkes in Österreich, die man bei der bedrohten Gesamtlage des ganzen Volkes kaum für möglich halten sollte, die aber doch wieder in kulturellen, geographischen, wirtschaftlichen Besonderheiten der weiten deutschen Gaue im Reiche begründet ist, wird es an Schwierigkeiten und Enttäuschungen auch nicht fehlen. Der schon oft gewünschte pädagogische Bismarck täte uns so not, wie den Brüdern im Reiche! —

Die Frage der Mittelschulreform, vor allem hier die Bezwingung des Monopols der sogenannten „klassischen Bildung“ (das Schlagwort sei gleich, bei strenger Auffassung der Sache, mit einem großen ? versehen!) scheint endlich eine andere neue Bewegung in Fluß bringen zu wollen; von einer Einheitsmittelschule nach dem Muster eines der deutschen Systeme haben wir in Österreich bisher nur in der Theorie etwas gehört; eine Anstalt nach dem Muster der deutschen Landerziehungsheime besitzen wir seit kurzem in Wirklichkeit bereits in Mürzzuschlag in Steiermark, aber alle Ansätze nach Reform der Mittelschule sind trotz namhafter Vorkämpfer über Literatur und Presse nicht hinausgediehen. Ich denke hierbei u. a. an Ernst Machs Vortrag und Aufsatz „Über den relativen Bildungswert der philologischen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer der höheren Schulen“ in seinen „Populärwissenschaftlichen Vorlesungen“ (Leipzig, 1896), oder an den neuen prächtigen tieffurchenden Vortrag des Prager Hygienikers Ferd. Hueppe: „Über Unterricht und Erziehung vom sozialhygienischen und sozialanthropologischen Standpunkte“ in Wolfs Zeitschrift für Sozialwissenschaft 1905, S. 490 ff.; oder an die Abschnitte, die Bergers und Glossys neue Österreichische Rundschau den modernen Erziehungsfragen, etwa den Schriften Ludwig Gurlitts, widmet usw. Der „Geist“ der altklassischen Philologie, verbunden mit einem jeder Neuerung abholden bureaukratischen Konservatismus, beherrscht vom Ministerium her die Lehrkörper und Schulen, und so glaubt man immer noch die für unsere Zeit idealste Jugend herauszudestillieren, indem man sie acht, bezw. sechs Jahre in überfüllten Anstalten mit Lateinisch und Griechisch abgequält und damit auf dem Wege zum klassischen Altertum kaum die äußere Schale

durchgenagt, in Wirklichkeit — Theologen heranzubilden geholfen hat. Nun aber ist ein großer Schulreformverein in Wien in Bildung begriffen, die bisher ganz brach liegende, weil nicht organisierte Macht der Eltern soll aufgeboten und, wie es scheint, maßgebende Politiker sollen Führer und Fürsprecher der Reform werden. Auch diese Hoffnung wird offenbar auf das neue, durch die Wahlrechtserweiterung verjüngte Parlament gesetzt, möge es sie erfüllen! Möge ein tatkräftiges Parlament zur Wahrheit werden! —

HÖHERES MÄDCHENSCHULWESEN

VON H. GAUDIG

III

An keinem Fach ist die Schule der Zukunft mehr interessiert als an der Geschichte. Tieferes Personenleben ist ohne geschichtliches Verständnis der Welt, in der man lebt und wirkt, undenkbar; denn persönliches Leben ist nicht zeitlos. Geschichtliche Bildung verlangt keine Zeit mehr als die unsere; noch niemals, seitdem das deutsche Volk das verfassungsmäßige Recht, sein Schicksal mitzubestimmen, erhalten hat, ist die Pflicht, politisch klar zu denken und zu handeln, so ernst und schwer gewesen als in unserer Zeit, in der der vierte Stand, das Volk im Volke, unsere ganze politisch-soziale Existenzweise in Frage stellt. Politik treiben ohne tiefe geschichtliche Bildung aber ist — das Vorrecht der Sozialdemokratie. — Soll die Geschichte das bieten, was sie bieten kann, so muß sie, das ist in der Theorie jetzt allgemein anerkannt, nicht mehr nur als politische Geschichte behandelt werden, es darf auch das, was man bietet, nicht Geschichte des Staatslebens + eine „Stoffsammlung zur Ergänzung der politischen Geschichte“ sein. Der Gegensatz zwischen politischer und Kulturgeschichte, der sich im wissenschaftlichen Betrieb herausgestellt hat, ist aufzuheben; der Inhalt der Geschichte ist das Leben der Menschheit in seiner Entwicklung. Handelt es sich um nationale Geschichte, so ist es das Leben der Nation. Das Leben der Nation aber ist kein einheitliches Leben, sondern das Leben einer durch natürliche und freigebildete, wirtschaftliche, soziale, historisch-politische, sittliche, religiöse, geistige Zusammenhänge gesellschaftlich gegliederten Gesamtheit. Das Leben der einzelnen ist durch diese Zusammenhänge wesentlich bestimmt. Die Macht dieser Zusammenhänge aber ist um so größer, je mehr der Zusammenhänge sind, in denen dieselben Menschen zugleich stehen; ein Musterbeispiel bietet hier die sozialdemokratische Partei in ihrem inneren Ring, da ihre Glieder durch die gleiche wirtschaftliche Lage und das gleiche politisch-soziale, das gleiche moralische und religiöse Denken je länger, je mehr verbunden werden. So treten dann gewisse kollektive, typische Lebenserscheinungen auf, die geschichtlich

zu behandeln sind. Doch die Aufgabe der Geschichte ist mit der Behandlung der kollektiven Erscheinungen nicht beendigt; ihre Aufgabe reicht bis zu den Individuen herab; sie hat vor allem zu beachten, wie sich das individuelle Leben der einzelnen vom Leben der Gemeinschaften abhebt, namentlich, in welchem Maße sich persönliches Leben entfaltet; besondere Aufmerksamkeit verdienen die „singulären“ Erscheinungen, deren Ursprünglichkeit ebenso wie ihre Abhängigkeit von den allgemeinen geistigen Bedingungen ihrer Zeit zu betonen ist. — Die Geschichte hat dann ihre Aufgabe erfüllt, wenn sie die Entwicklung des Lebens der Nation, der großen kollektiven Einheiten in der Nation und der Individuen, dargestellt hat. Man muß von ihr erfahren, wie die Menschen einer bestimmten Zeit lebten, wie sich das körperliche, das geistige, das wirtschaftliche und berufliche, das Gemeinschaftsleben, das ethisch-religiöse Leben der Nation, der kollektiven Einheiten (etwa der Stände), der Individuen, unter der Wechselwirkung dieser einzelnen Lebensrichtungen gestaltete. Zunächst handelt es sich um die Formen des Wollens, Fühlens und Denkens, die eine Geschichtsperiode aufweist; so um die Lebenswerte, die Lebensinhalte, die Lebensziele, die die Nation, die gesellschaftlichen Gruppen und die einzelnen zum Handeln, sei es zum wirtschaftlichen oder ethischen oder politischen oder sonstigen Handeln erregen, um das Maß von Energie, das auf die Erreichung der Ziele verwendet wird, um die Arbeitsmittel, die man sich schafft; um die sittliche Gestaltung des Arbeits- und Genußlebens, um die Formen des Gemeinschaftslebens; ferner um die Entfaltung des Gefühls, besonders um den Grad, in dem auch die höheren Gefühle wirksam werden; endlich um das intellektuelle Leben, um die Weite des geistigen Horizontes, um das Maß der praktischen Intelligenz und andererseits um die Energie der freien geistigen Arbeit, um den freien ästhetischen Genuß usw. usw. Voraussetzung für diese Behandlungsweise ist, daß die Entwicklungsbedingungen dargelegt werden, unter denen das Leben des Volks im Beginn eines Zeitabschnittes steht, und die dann im Verlauf der Periode teils durch stille und langsame Entwicklung, teils durch Umwälzungen, bald durch das Kollektivhandeln, bald durch das Handeln genialer Einzelner umgeformt werden; diese Entwicklungsbedingungen sind z. B. für die wirtschaftliche Arbeit Naturbedingungen, technische, gesellschaftliche, staatliche, ethisch-religiöse Bedingungen. Für das gesamte Leben in allen seinen Richtungen bildet das wirtschaftliche Leben die Unterlage, so falsch im übrigen auch die Marxsche Ansicht ist, nach der die „ökonomische Struktur“ der Gesellschaft den sozialen, politischen und geistigen Lebensprozeß bedingt.

Die Form, in der die Schülerinnen in das geschichtliche Leben eingeführt werden, kann nach meiner Ansicht nur die Lektüre sein; nicht der Vortrag des Lehrers: 1. kostet der Vortrag viel Zeit, 2. läßt er der Eigentätigkeit der Schülerinnen wenig Raum, 3. befähigt das

Verfahren nicht zur Lektüre geschichtlicher Werke, 4. kann er nicht oder nur schwer zu einer wirklichen Einfühlung in den „Geist der Zeiten“ führen, 5. besteht die Gefahr, daß die Teilnahme für den Inhalt der Geschichte sich nicht von dem Interesse für die (vielleicht künstlerische und warme) Vortragsweise, von dem Interesse für den oder die Vortragende gar nicht zu reden, loszulösen vermag. Also Lektüre! 1. Lektüre und zwar vorbereitende eines guten Leitfadens, der geschmackvoll geschrieben ist und vor allem den Überblick über die einzelnen Abschnitte der Geschichte vermittelt; daß man hier und da jungen Leuten nicht zutraut, den Text des Lehrbuchs ohne einen paraphrasierenden Vortrag zu verstehen, ist ein testimonium paupertatis, aber nicht für die jungen Leute. Dies Lehrbuch muß dem Schüler immer zur Hand sein; es muß vor allem den festen Grundstock an Kenntnissen enthalten, den er sich gedächtnismäßig zu eigen machen und in sicherer Wiederholungstechnik als eisernes Kapital erhalten muß. 2. Lektüre guter geschichtlicher Darstellungen; der Zweck dieser Lektüre ist mannigfach: Beschaffung ergänzenden Stoffs, Befähigung zum Excerpieren und Darstellen, Einführung in die Arten geschichtlicher Darstellung (der schlicht erzählenden, der pragmatischen, der entwickelnden), vor allem aber Erweckung des Verständnisses für den Einfluß, den der Standpunkt (der politische, soziale, ethische, religiöse usw.) des Verfassers auf seine Beurteilung der Tatsächlichkeit, die Auswahl und Anordnung des Stoffs, besonders aber sein Wertgefühl und sein Werturteil hat. Gerade die letzte Form der Arbeit ist in unserer Zeit, die ja vielfach im Zeichen des Umschwungs der Wertmaßstäbe steht und vielfach tendenziöseste, einseitigste Geschichtsauffassung zeigt, dringend nötig; sie ist auch des größten Interesses der jungen Leute sicher und bleibt bei geschickter Leitung des Arbeitsvorgangs im Haus und in der Klasse durchaus in der Reichweite der Schüler der obersten Klassen. So meine ich, sollte es nicht über das Vermögen eines Primaners, einer Primanerin hinausgehen, die Unterschiede in der Auffassung Gregors VII. bei Hergenröther, Sugenheim, Giesebrecht zu verstehen (vgl. E. Bernheim: Lehrbuch der historischen Methode, 3. Aufl., S. 718) oder an älteren und neueren Darstellungen den Fortschritt zu erkennen, den die Würdigung Friedrich Wilhelms I. gemacht hat, oder „die ergreifende Macht“ der deutschen Geschichte H. v. Treitschkes aus der „starken Persönlichkeit des Erzählers“ heraus zu verstehen. Diese Lektüre geschichtlicher Darstellungen bietet dann besonders großes Interesse, wenn die einzelnen Schüler je eine Darstellung zur Durcharbeitung erhalten und in der Klasse die Darstellungen verglichen werden. Für den Lehrer ist die Leitung dieser Arbeit, die der „Integrierung“ dient, besonders anziehend. 3. Die Lektüre von „Quellen“. Die Quellenlektüre ist für unseren Geschichtsunterricht unentbehrlich. Man verstehe aber recht: Der Zweck dieser Lektüre ist nicht eine Vorwegnahme der spezifisch wissenschaftlichen Aufgabe der Universität, die Einschulung

in die „Kritik“ der Quellen: die Schülerinnen sollen zweierlei bei der Lektüre leisten: etwas, was sie in allem Sprachunterricht leisten müssen, die textgemäße Erklärung, und zweitens die im vollen Maße nur durch Quellenlektüre mögliche „Einfühlung“ in die behandelte Zeit; so lernen sie, sich in das Leben längst entschwundener Menschengeschlechter, ihre Denk-, Willens- und Gefühlsweise, versetzen; eine Kunst, ohne die eine „Auffassung“ geschichtlichen Lebens ein Unding ist, eine Kunst, in der die weibliche Jugend der männlichen im allgemeinen überlegen sein wird, eine Kunst, der die gesamte psychologische Richtung des Unterrichts dient, eine Kunst endlich, die dem Gegenwartsverständnis und dem Leben in der Gegenwart sehr wesentlich nützt. Zu bevorzugen sind natürlich Quellen, in denen man nachfühlen kann, wie den Menschen einer Zeit zumute war. Auch hier allerdings ist Wesentliches nur mit dem Prinzip der Arbeitsteilung zu erreichen (s. o.); das Bild einer Zeit setzt sich durch die Tätigkeit der Arbeitsgemeinschaft, der Klasse, mosaikartig zusammen. — So wenig übrigens „Kritik“ Sache unseres Unterrichts ist, so wird man doch selbstverständlich der Universität vorarbeiten, wo es unter der Hand möglich ist: man wird vor allem gelegentlich den Verfasser auf den zu mutmaßenden Wert seiner Darstellung hin prüfen. So wird man z. B. auf den Einfluß der Lebens- und Parteistellung, des Bildungsgrades, der sittlichen Natur des Autors hinweisen; etwa bei Otto von Freising, dem Bischof und Reichsfürsten, dem Oheim und Ratgeber des regierenden Kaisers (Bernheim S. 470f.). — Wenn so die Schülerinnen Einblick in die Arbeit der Geschichtswissenschaft bekommen, so wird sich auch ein inneres Verhältnis zu dieser Wissenschaft bilden. Es muß sehr viel an der Arbeitsweise der höheren Schulen geändert werden; keine Änderung aber ist dringlicher als die im Geschichtsunterricht. Ein Volk, das an so verhängnisvollen Wenden seiner Geschichte steht, wie das deutsche, kann gar nicht geschichtlich genug gebildet sein. Daß diesem Unterricht ein leidenschaftliches Interesse entgegenkommt, das ist mir ebenso apriori wie nach der Erfahrung gewiß. Will man aber so Geschichte treiben, wie es die Zeit fordert, will man namentlich auch ein eindringenderes Verständnis für das Wirtschaftsleben unserer Zeit (durch Einführung in die Volkswirtschaftslehre) gewinnen, so sind in den vier Jahren des Oberbaues 4×3 Wochenstunden ein Mindestmaß, obwohl unser Ziel nicht die Anhäufung von Wissensmassen ist, sondern in der Hauptsache die Ausbildung geschichtlichen Sinnes und die Befähigung zu geschichtlichem Denken; Ziele, die sich durch intensive Arbeit an ausgewählten Abschnitten besser als durch extensive Arbeit erreichen lassen. Selbstverständlich muß übrigens der Geschichtsunterricht mit allem übrigen Unterricht in ein fruchtbares Wechselverhältnis treten. Ihm, dem großen Dolmetscher des Lebens in Vergangenheit und Gegenwart, gebührt eine Zentralstellung.

Die Erdkunde, die wenigstens mit je 1 Stunde durch den Ober-

bau fortzuführen ist, gewinnt dann trotz der geringen Stundenzahl eine sichere Stellung im Lehrplan, wenn sie als Kulturgeographie die Wechselbeziehungen der Geschichte des Menschen und der Natur untersucht und so in ein Verhältnis der Wechselergänzung zur Kulturgeschichte tritt.

Für die Naturwissenschaften müssen, wenn ich recht sehe, folgende Forderungen erhoben werden: 1. Die Fortführung des naturgeschichtlichen Unterrichts; nur wenn die Schülerinnen bereits tiefer in die Chemie und die Physik eingeführt sind, können sie die wichtigsten biologischen und physiologischen Erkenntnisse gewinnen. 2. Die Abkrönung des naturgeschichtlichen Unterrichts durch die Anthropologie; nur als Abkrönung gewinnt die Anthropologie die ihr durch die Kompliziertheit und die Wichtigkeit ihres Gegenstandes geforderte Stelle. 3. a) In Botanik und Zoologie die Fortführung der ökologischen (biologischen) Beobachtungen und Betrachtungen; b) die tiefere Einführung in die Physiologie namentlich der Pflanzen durch ein physiologisches Praktikum; c) die Verbindung der morphologischen, ökologischen und physiologischen Betrachtungsweise. 4. In der Chemie gleichfalls die Einführung praktischer Übungen („wichtige Reaktionen der Metalloide und Metalle", „einfache qualitative Analysen"). 5. In der Physik, der innerhalb der ganzen Gruppe eine beherrschende Stellung gebührt, a) eine ausgiebige Berücksichtigung des technischen Elements durch Verwertung der Entwicklungsgeschichte wichtiger Apparate und Maschinen, durch Einführung in die technischen Gedankengänge (den „Geist" der Maschine), durch Heranziehung der Schülerinnen zur Bedienung der Apparate, durch Einrichtung eines einfachen physikalischen Praktikums für qualitative Versuche; b) die mathematische Formulierung der physikalischen Gesetze und die Anwendung der Gesetze in praktischen Messungen. 6. Die Konzentration innerhalb der einzelnen naturwissenschaftlichen Teilgebiete, die aber selbstverständlich in der Stoffauswahl zunächst ihrer wissenschaftlichen Eigenart folgen. 7. Planmäßige Förderung manueller Geschicklichkeit im Zeichnen, das den ganzen naturwissenschaftlichen Unterricht begleiten muß, im Messen und Wägen, im Mikroskopieren, im Präparieren und im Experimentieren. 8. Sorgsame Berücksichtigung des für das Verständnis des kulturellen Lebens Wichtigen. — Der höchste Zweck des gesamten naturwissenschaftlichen Unterrichts aber ist die Befähigung der Schülerinnen zu naturwissenschaftlicher Denkweise. Die Klagen der akademischen Vertreter der Naturwissenschaften, die meisten Anfänger verständen nicht eine einfache Beobachtung zu machen und scharf zu formulieren, schnell und klar einen einfachen Schluß zu ziehen, eine Reihe von Beobachtungen und Schlüssen zu kombinieren (Bernheim: Der Universitätsunterricht, S. 35) müssen zum Verstummen gebracht werden. Der Weg kann nur die Erziehung zur Selbsttätigkeit sein; nicht die Anhäufung massenhaften Stoffwissens,

etwa einer „imponierenden“ Fülle chemischer Formeln, sondern die Herausarbeitung des geistigen Habitus, den die Naturwissenschaften fordern, muß unsere Hauptaufgabe sein; selbstverständlich, daß sich dieser geistige Habitus nicht ohne sichere positive Kenntnisse bewähren kann: „true science consists in a scientific habit of mind, not in a knowledge of scientific facts“. Vergl. K. T. Fischer: Der naturwissenschaftliche Unterricht in England. — Alle Teilgebiete der Naturwissenschaft erziehen bei richtiger Methode zur Kunst des Beobachtens, und zwar des intensiven wie des extensiven Beobachtens, d. h. zu der Fähigkeit, das einzelne mit aller Schärfe zu sehen, und zu der Fähigkeit, umschauend alle zu einem Komplex gehörigen Erscheinungen zu beachten. So gewinnt der Geist eine Funktionsweise, die der Gebildete nicht entbehren kann, und die sich obenein auf andere Gebiete des Geschehens (das geschichtliche Geschehen) überträgt.

Indem dann ferner die naturwissenschaftliche Methode dazu führt, besonders mittels des Experiments, aber auch mittels der vergleichenden Methode, aus der Gesamtheit der eine Erscheinung begleitenden Umstände die zufälligen Begleiterscheinungen von den Bedingungen zu unterscheiden, übt sie wieder eine Weise des Denkens, die auch auf geschichtlichem Gebiet von entscheidender Bedeutung ist. — Die Ermittlung ursächlicher Zusammenhänge erfolgt zumeist so, daß zunächst die möglichen Bedingungen erwogen werden; dieses Erwägen, das sich aus der Mehrdeutigkeit der Erscheinungen erklärt, schafft gleichfalls eine allgemeine wertvolle geistige Disposition, die der Geistesart entgegengesetzt ist, bei der ohne Umsicht verfahren wird, als sei eine Tatsache nur eindeutig. Der Erwägung der Möglichkeiten folgt die Arbeit mit einer derselben, wobei diese eine Möglichkeit hypothetisch als die wirkliche Bedingung angenommen wird (Arbeitshypothese); sind dann nach der Meinung des Arbeitenden in den angenommenen Bedingungen die Umstände nachgewiesen, deren Aufhebung die Erscheinung selber aufhebt, so folgen die Proben, vielleicht durch Verwertung des Experiments im deduktiven Verfahren. Das hierbei angewandte Verfahren, das Wundt (Logik II, 1 S. 363) Elimination nennt, ist ebenso wie die bei diesem Verfahren nötige seelische Disposition, als deren Hauptmerkmal die Besonnenheit bei der Prüfung gelten muß, für alles Forschen nach Ursachen im höchsten Maße wertvoll. — Ein ganz besonderer Vorzug, der vor allem im physikalischen Unterricht zutage tritt, ist die Möglichkeit, die gewonnenen Gesetze des Geschehens rechnend anzuwenden und aus quantitativ bestimmten Ursachen quantitativ bestimmte Wirkungen oder aus diesen jene zu errechnen.

Als eine Disziplin der Aufgaben verdient die Physik die nachhaltigste Berücksichtigung. — Der enge Zusammenhang der Wahrheiten in den Naturwissenschaften, dank denen die Erkenntnisse gut in die Form der fortlaufenden Reihen gebracht werden können, weckt den Trieb, das Wissen zu mehren, lockt zu Vermutungen und Kombi-

nationen, zu Versuchen, bei denen sich der wissenschaftliche und der technische Sinn betätigen können, und schafft so die wertvolle wissenschaftliche Initiative. Daß der Unterricht, den die Naturwissenschaften fordern, in der Hauptsache Arbeitsunterricht sein muß, braucht nicht erst ausgeführt zu werden.

Im hohen Maße empfiehlt es sich, die Ergebnisse des geschichtlichen Unterrichts in einem „physikalischen Weltbild" zusammenzufassen, bei dem selbstverständlich alle naturwissenschaftliche Metaphysik ausgeschlossen sein müßte, vielmehr auf die Schwierigkeit in den Grundbegriffen, mit denen die Naturwissenschaft hypothetisch arbeitet, hinzuweisen wäre. Vgl. Schulte-Tigges: Philosophische Propädeutik. Ganz nebenher ergeben sich auch die Grundzüge einer Methodenlehre der Naturwissenschaften, da ja die Schüler, die methodisch arbeiten sollen, die Methoden kennen lernen müssen, und da außerdem gelegentliche Hinweise auf die Wege, die in der Geschichte der Naturwissenschaften zur Auffindung der Wahrheiten geführt haben, für die Einführung in die Methodenlehre nutzbar gemacht werden können. — —

Die Zahl der Wochenstunden in den vier Jahreskursen des Oberbaus würde in folgender Weise angesetzt werden können: Religion 8 St., Deutsch 16 St., Französisch 16 St., Englisch 16 St., Geschichte und Geographie 17 St., Mathematik 16 St., Naturwissenschaften 15 St., Psychologie 8 St., Zeichnen 8 St., Turnen 8 St.; in Summa 120 St., auf die Klasse 30 St. Dazu kämen nun noch je 1—2 Stunden Chorgesang. Der Schwerpunkt des Unterrichts liegt noch ebendort, wo er in der zehnstufigen höheren Mädchenschule lag, in dem Unterricht, dessen Ziel das Verständnis für das Menschentum ist. Dabei ist zu bedenken, daß die Naturwissenschaften, aber auch die Mathematik („politische Arithmetik") wertvolle Beiträge zum Verständnis des Menschentums namentlich unserer Zeit zu geben vermögen; hängt doch von ihnen zum guten Teil die Exaktheit der Anschauungen auf sozialgeschichtlichem Gebiet ab. —

Auch das formale Ziel des Unterrichts bleibt dasselbe; nur daß einerseits die Anforderungen gesteigert und andererseits noch planmäßiger auf die Bildung eines geschlossenen geistigen Habitus hingearbeitet wird. So wird man z. B. größere Planmäßigkeit beim Entwurf und der Durchführung des Arbeitsplans anstreben; ebenso größere Vertiefung und zugleich größere Besonnenheit während des gesamten Arbeitsvorgangs, eine Steigerung des Klarheitsbedürfnisses, eine größere Spontaneität und Selbsttätigkeit in der Aufnahme neuen Wissens, eine Schärfung der Selbstkontrolle, ein gesteigertes Verlangen nach Erkenntnis, eine größere Fähigkeit in der Benutzung der Hilfsmittel usw. Besonders wertvoll aber muß uns ein Ziel werden, dessen hervorragende Bedeutung die neuere Psychologie erkannt hat: wir müssen den Willen der Schülerinnen für die Ausgestaltung ihres geistigen Lebens nach

der formalen Seite hin gewinnen. Man hat die hervorragende Bedeutung dieses Willens zur Entwicklung der eigenen Kräfte bei den Gedächtnisübungen erkannt (Meumann); ebenso muß die Schülerin ihrem Willen das Ziel setzen, daß sie ihre geistige Energie schnell erregt, daß sie leicht und schnell kombiniert usw. usw., in summa, daß sie, voll Freude an geistiger Selbsterziehung, ihre Kraft entwickelt. Diese Freude an der Gestaltung des eigenen geistigen Menschen tritt zu der Freude an dem wissenschaftlichen Gegenstand in ein fruchtbares Wechselverhältnis. —

Zu den geistigen Eigenschaften, deren Herausbildung anzustreben ist, gehört auch die Fähigkeit des Darstellens, des mündlichen wie schriftlichen, des einfach sachlichen wie des ästhetisch wertvollen (s. o.). Das Stoffmaß darf niemals so reichlich sein, daß die Darstellung vernachlässigt werden muß. In allen Fächern ist anzustreben, daß die Schülerinnen die den Fächern eigenartige Sprache reden; ich verweise nur auf die plastische und malerische Kraft in der Sprache der Geographie und der Naturwissenschaften. Bei festem Dringen auf solche fach- und sachgemäße Sprache gewöhnen sich die meist stilistisch feinfühligen Schülerinnen schnell an einen nach dem Inhalt wechselnden Stil. Eine besondere Pflege wird bei der von uns vorgeschlagenen Methode dem zusammenhängenden Sprechen von selbst zuteil; auswendig gelernte Vorträge sind ein schlimmes Übel. — Die landläufige Aufsatzmethode hat in unserer auf Nachfrage und Angebot eingestellten Zeit zur — „Aufsatzfabrik“ geführt. Im Aufsatz liegt das Gericht über die gesamte Unterrichtsweise, bei der die stete Reizung durch die Frage nötig ist, damit gedacht wird. Den selbständigen Aufsatz bei einem Unterricht erwarten, bei dem die Frage anstößt und vorwärtsstößt, heißt Trauben von den Disteln lesen wollen. Dazu dann das ganze hochnotpeinliche Dispositionswesen! In den oberen Klassen der höheren Lehranstalten gebe man dem Aufsatz den Charakter einer „Studie“, einer kleinen Untersuchung an leicht zu bewältigendem, scharf umrissenem Stoff. Und zwar lasse man diese kleinen selbständigen Arbeiten vor allem in das rechte Ergänzungsverhältnis zu der Klassenarbeit treten. Nach meiner am Seminar gemachten Erfahrung bewähren sich Sammelthemata, d. h. Themata, zu denen die Schülerinnen in längerem Zeitraum das sammeln, was Zeit und Gelegenheit bietet, um es dann zu verarbeiten. Man sei auch in der Form toleranter, indem man sich z. B. auch eine Reihe von einzelnen Betrachtungen (Aphorismen) gefallen läßt. Man achte überhaupt auf die Formen, in denen die Menschen nach der Schulzeit ihre Gedanken zu Papier bringen. — Vor allem individualisiere man in der Aufgabenstellung; auch gebe man dem Geschmack des einzelnen bei der Themawahl Raum, soweit das möglich ist. — Die Rezitation kann ohne große Mühe gepflegt und zu einer bewußten Kunstübung gemacht werden; die Achtsamkeit auf die Aussprache läßt sich leicht, wo sie fehlt, von

den fremden Sprachen übertragen; die Phonetik hilft zu scharfer Kontrolle des eigenen Sprechens; die Phantasie und die Kunst der „Einfühlung“ schaffen bei unserer weiblichen Jugend leicht die Bedingungen für guten Vortrag; der Gesangunterricht hilft mit zum Verständnis der Kunstmittel und zunächst reflektierter, dann unbewußter Verwertung. —

Die Gruppen der Unterrichtsfächer fordern ihren eigenen geistigen Habitus; so die Geschichte, so die Sprachwissenschaft, so die ästhetischen Gebiete, so die Mathematik, so die Naturwissenschaften. Aber zwischen diesen einzelnen Formen besteht eine Fülle von Beziehungen, und schließlich greifen die allgemeinen geistigen Dispositionen, wie z. B. die Fähigkeit, Vertiefung und Besinnung sachgemäß wechseln zu lassen, über alle hinweg. Damit aber diese einigenden Momente zu ihrem Rechte stimmen und die Fähigkeiten von einem Gebiet auf das andere übertragen werden, bedarf es einer formellen Konzentration des Unterrichts, des Seitenstücks zu der materiellen Konzentration. Dazu ist eine Verständigung über die Arbeitsweisen usw. unter den Kollegen unbedingt erforderlich.

In unserem Bildungsideal hat das Latein keine Stätte (s. o.). Darüber noch einige Worte. In der Frauenbewegung wird Latein für die neue Schule zum Teil nachdrücklich gefordert. Tut man das aus Bildungsinteresse, so will es scheinen, als habe man nicht den Mut zu einem neuen Bildungsideal auf eigene Kosten und Gefahr. Man tut der Fülle anderer hochwertiger Bildungsstoffe schweres Unrecht, wenn man des Lateins zu bedürfen glaubt; endlich muß man Ernst machen mit einer Menschlichkeitsbildung ohne Humaniora. Daß in der römischen Kulturwelt sich kein „Lebensganzes“ darstellt, in das sich besonders der weibliche Geist im Interesse der Allgemeinbildung so hineinfühlen müßte, wie es ohne Kenntnis der fremden Sprache unmöglich ist, braucht nicht erst bewiesen zu werden. Daß der Lebens- und Sachunterricht, den die Lektüre der Lateiner vermittelt, der Jugend „kongenial“ sei (Willmann), gilt von unserer männlichen Jugend nur sehr teilweise, von der weiblichen gar nicht. In der Geschichte muß Gelegenheit gegeben werden, das römische Volk nach seinem Reichtum und seiner Dürftigkeit auch aus den Quellen kennen zu lernen. Unter Zuhilfenahme übersetzter Quellen läßt sich in kurzer Zeit ein völlig zulängliches Bild des Römertums gewinnen. Vor allem sollte man „das große Volk des Reiches, des Rechtes und der religio“ als das Volk einer grandiosen Staatskunst und eines unübertrefflichem, schöpferischen Sinns für das Recht darstellen. Unsere Unlateinerinnen brauchen nicht erst nach ihrer Schulzeit, wie ich nach meiner Gymnasialzeit durch Mommsens römisches Staatsrecht und Jherings Geist des römischen Rechts, einen Einblick in die geniale Kunst der römischen Provinzialverwaltung und in den Geist des römischen Rechts zu tun. Die dritte große „Welteroberung“ Roms, die durch das römische Recht, fordert eine

Behandlung der Grundzüge (!) dieses Rechts, so gewiß als das Leben im Recht eine der wichtigsten Seiten des Kulturlebens ist, und so gewiß die Auseinandersetzung mit dem römischen Recht eine der wichtigsten sozialen Kulturaufgaben aller modernen Kulturvölker war und ist; ich erinnere nur an das Recht der wertschaffenden Arbeitskraft. — Von der römischen Literatur ist nur wenig noch lebendiges Kulturelement in dem Geistesleben unserer Zeit; im Gegensatz zu den Denkmälern der griechischen Kultur. Von dem gesamten Schrifttum des römischen Volkes, das seine originale geistige Kraft im Staats- und Rechtsleben verausgabte (Fr. Leo), ist nur sehr wenig vorhanden, was zumal dem weiblichen Geiste einen ästhetischen Genuß gewähren könnte. Zum Ersatz für das Minus an den commentarii de bello gallico empfahl neulich ein latinissimus eine größere Portion Vergil: hat man denn kein Verständnis für das gründliche Mißbehagen, das ein an den Originalwerken der deutschen und englischen Literatur geschultes ästhetisches Gefühl empfinden muß, wenn es die nicht leichte Arbeit des Verstehens eben an Vergilius Maro setzt? Daß wir einiges in unserer deutschen Literatur, soweit sie lebendiges Element höherer Bildung ist, aus dem Lateinischen verstehen müssen, ist richtig; aber hier genügen die Übersetzungen. — Empfiehlt man die alten Sprachen, weil sie weit genug vom Deutschen abständen, daß sie eine zweite Sprachwelt erschlössen, so vergißt man dabei, daß auch das Französische mit seinem weiten Abstande vom Deutschen dieselbe Aufgabe erfüllt und noch besser erfüllt wie etwa das Latein, da einerseits der im Deutschen und Französischen gleichartigere Inhalt den Abstand der Form noch deutlicher macht, und da andererseits das Schreiben und besonders das Sprechen des Französischen eine geistige Bewegung im fremden Idiom, ein Übertreten aus der Muttersprache in die fremde bedeutet. Schon die durchweg andersartige Lautbildung erweckt den Eindruck des Fremden, und dieser Eindruck verstärkt sich bei jedem Schritt in der Grammatik (man denke z. B. an die Wortstellung), bis er endlich in dem Eindruck der stilistischen und rhetorischen Andersartigkeit des Französischen abgipfelt. Das Erlernen der lateinischen Formen nach dem Paradigmenschema, das Körting sehr gut ein „dogmatisches“ Erlernen nennt, erweckt übrigens leicht eine Sprachstimmung, die gerade der entgegengesetzt ist, die wir wünschen müssen: die Sprachform erscheint als der invariable Ausdruck von Denkformen und nicht als ein geschichtlich gewordenes Produkt physiologisch und psychologisch zu verstehender Ursachen.

Den Abschluß des Oberbaus bildet das Examen. Gegen eine Abschlußprüfung am Ende des zehnjährigen Kursus der höheren Mädchenschule lehnen sich die Lehrer im allgemeinen ebenso kräftig auf, wie die Frauen sie fordern. Ich stehe im Prinzip hier auf seiten der Frauen: Berechtigung und Prüfung sind Korrelatbegriffe. Obenein kann nur eine staatliche Prüfung eine Gewähr für Gleichwertigkeit der einzelnen

Schulen, die eine Schulkategorie umfaßt, geben. Auch hat eine sich emporringende Schulgattung, die dahin trachtet, daß sie selbst und andere einen klaren Begriff von ihrem Wesen erhalten, am letzten das Recht, prüfungsscheu zu sein. — Außer diesem äußeren Wert der Prüfung muß nachdrücklich der innere betont werden: Die Anspannung der Kraft, selbstverständlich ohne Überschreitung des Elastizitätsmodulus, ist auch der weiblichen Natur nütze; man gönne der weiblichen Natur das Kraftgefühl aus einem am Ende der Schulzeit erreichten Höchstmaß des Könnens. Dazu erwäge man die Zugkraft des Ziels bei Schülerinnen und Lehrern: bei jenen bewahrt es z. B. die Nachlässigen vor der Nachgiebigkeit gegen ihre Schwäche; unter den Lehrern aber schützt es z. B. die Behaglichen vor zu viel Behaglichkeit und die mit der einseitigen Neigung zur Vertiefung vor dem Hängenbleiben usw. Freilich — was man vulgo unter Examen versteht, das nehme ich nicht in Schutz; das ist ein Objekt für Pathologen. Für die Gestaltung des Examens müßten m. E. folgende Grundsätze gelten: 1. Das Examen zeige das Können der Schülerinnen; das Kennen nur, insofern es sich am Können erweist. Die Prüfung sei überall eine Intelligenzprüfung, nicht ein Reproduktionskunstwerk. Sie beweise die geistige Kraft und die Fähigkeit, diese Kraft in sicherer Arbeitstechnik zu gebrauchen. 2. Demgemäß hat sich die Prüfung nicht über das gesamte Pensum mehrerer Jahre, etwa der Oberstufe der höheren Mädchenschule oder des vierjährigen Kursus des „Oberbaus", zu erstrecken; denn sonst ist die ganze geistige Kraft auf Wiederholungen und Gedächtniswerk zu verwenden, und es entsteht jener peinliche Zustand der Überarbeitung sowie der geistigen Benommenheit und Stumpfheit, der eine Intelligenzprüfung unmöglich macht. Die Prüfung geschehe an einem scharf bestimmten, durch seine Natur als Einheit gekennzeichneten Stoffgebiet, meist an dem Stoffgebiet des letzten Jahres. Was aus früheren Pensen in diese Einheit um des inneren Zusammenhangs willen hineingenommen werden muß, werde scharf bestimmt und teils immanent repetiert, teils den mit sicherer Repetitionstechnik arbeitenden Schülerinnen zur ausdrücklichen Wiederholung aufgegeben; die Wiederholung werde kontrolliert. Selbstverständlich muß auch bereits während der Arbeit an dem Examengebiet alles geschehen, um anstrengende Schlußwiederholungen zu vermeiden. 3. An den so abgesteckten Arbeitsgebieten müssen die Schülerinnen in selbständigeren Arbeiten ihr Können erweisen. Weil die Augenblicksleistungen der Klausuren namentlich bei dem geistig leicht benommenen, auch von Intermissionen der Kraft bedrohten Mädchen oft ganz schiefe Bilder geben, so führe man neben den Klausuren die Form der Studie ein, wie sie an den sächsischen Seminaren bereits besteht; d. h. einer Arbeit, die in ca. 14 Tagen im Hause mit allen Hilfsmitteln angefertigt werden darf; sie wird den Zwecken dienen, denen der Klausuraufsatz dienen soll, aber nicht dient; sie wird vor allem die allgemeine

geistige Reife und die Arbeitsweise der Schülerin zeigen. Die Studienthemen müssen zur Arbeit an einem greifbaren Stoff anhalten: an einem Drama, einer Novelle oder Novellengruppe, an irgendwelchem biographischen Material, an einer geschichtlichen Quelle usw. usw. Die philosophierenden Themata ohne feste Unterlage sind unstatthaft. 4. Das mündliche Examen sei ein Spiegelbild der Arbeit in der Klasse; es zeige z. B. in der Religion die Schülerin bei der Erklärung eines kurzen Bibelabschnittes, den sie textgemäß erläutert und dann in freier Arbeit in größere Zusammenhänge eingliedert; ebenso werde in allen anderen Fällen verfahren, in denen zu interpretieren ist, im Deutschen und in der Geschichte. Die Interpretation zeigt die Schärfe der Auffassung und die Fähigkeit der Vertiefung, die Eingliederung in größere Zusammenhänge, die Spontaneität in der Einordnung des Neuen und den Überblick über die systematischen Zusammenhänge, also die beiden wesentlichen Tätigkeitsweisen des Geistes. Selbstverständlich ist der Ausgang von einer Stelle nicht immer nötig; es kann auch nur Überblicksarbeit verlangt werden. Doch hat sich mir der Ausgang vom Konkreten in der Praxis sehr empfohlen. Auch in den beschreibenden Naturwissenschaften, in der Physik und Chemie empfiehlt sich die Arbeit am Objekte als Ausgangspunkt. 5. Der Zensurwert der Klausuren und des mündlichen Examens ist unter dem Gesichtspunkt zu bemessen, daß es sich um Leistungen in einem kurzen Zeitraum, in einem Teilgebiet und in einer zufälligen Geisteslage handelt, daß mithin hier oft nur Zufallsansichten gewonnen werden. Die eigentliche Grundlage der Beurteilung bildet die Vorzensur, deren Unterlagen die Einzelzensuren und die in der obersten Klasse geschriebenen Arbeiten sind. Der Vorzensur beizufügen ist eine genaue, auf sorgfältiger Induktion beruhende Charakteristik der geistigen Eigenart der Schülerinnen. Diese Charakteristik erheischt a) eine den Forderungen der Psychologie entsprechende Bewertung der Leistungen; b) die Ermittlung des Maßes und der Art des Energieaufwandes; c) die Erschließung der Motive der Arbeit. Um zu der Erkenntnis der geistigen Kraft und des Wissens (a) zu gelangen, muß man zuerst die innerhalb der einzelnen Fächer verbundenen Teilleistungen und die in ihnen zutage tretenden psychischen Funktionsweisen und intellektuellen Dispositionen (Aufmerksamkeit, Besonnenheit, Selbsttätigkeit usw.) bewerten; sodann sind die Gesamtleistungen in den einzelnen Fächern in ihrem Entstehen aus den Teilleistungen zu betrachten, die psychischen Funktionsweisen und die Dispositionen untereinander zu vergleichen; endlich sind die gesamten Leistungen, die psychischen Funktionsweisen und Dispositionen zu einem Gesamtbilde zusammenzuordnen. Ein so gewonnenes Bild hat das Recht, in der Examenzensierung die Unterlage zu bilden; ist es doch ein Totalbild, bei dem die Art, wie es entworfen wird, Irrtümer so gut wie völlig ausschließt, vorausgesetzt natürlich, daß die Urteilenden die Methode sicher anzuwenden vermögen. 6. Die Stimmung der Examinandinnen,

auf die mit aller Energie hinzustreben ist, muß das frohe Kraftgefühl sein, das aus dem Bewußtsein sicheren Könnens und aus der Überzeugung fließt, daß man nicht einem blindwaltenden Zufall ausgesetzt ist. 7. Dispensitionen erfolgen in keinem Falle; der Prüfung wohnt ein Königlicher Kommissar bei. Die Prüfungen sind öffentlich. 8. Erwünscht ist die Anwesenheit von akademischen Lehrern, damit die Kontinuität zwischen Schule und Universität erreicht wird.

(Fortsetzung folgt.)

RUNDSCHAU

DIE HOCHSCHULLEHRER GEGEN DIE KONFESSIONELLE SCHULE

Die Unterzeichneten halten es für ihre Pflicht, gegen die preußische Schulvorlage, und zwar, unter Absehung von deren sonstigen, zur Genüge bekannten schweren Fehlern, gegen die die konfessionellen Verhältnisse der Volksschule betreffenden Bestimmungen derselben, noch in letzter Stunde öffentlichen und entschiedenen Einspruch zu erheben.

Der Grundsatz, von dem die Vorlage ausgeht, daß die Kinder in den öffentlichen Volksschulen in allen Unterrichtsfächern nur von Lehrern ihres Bekenntnisses unterrichtet werden sollten, ist nicht nur praktisch in Orten mit konfessionell gemischter Bevölkerung gar nicht durchführbar, wie die schroffen Widersprüche gegen dies Prinzip in der Vorlage selbst beweisen, sondern er ist als Prinzip zu verwerfen. Im Unterricht jedes Fachs sollte das Recht der Sache allein walten, jeder Einfluß partikularreligiöser Tendenzen grundsätzlich ferngehalten werden. Was naturwissenschaftliche, was geschichtliche Wahrheit, was von den Schätzen der deutschen Literatur für die Bildung des Volkes wertvoll sei, ist gemäß den eigenen Gesetzen des Gegenstandes nach pädagogischen Rücksichten zu entscheiden; es ist gerade gegenüber der trennenden Tendenz des religiösen Sonderbekenntnisses die Einheit der humanen und nationalen Bildung in diesem allen um so bestimmter zu wahren. Der partikular-religiösen Verfärbung des gesamten Unterrichts wird aber offenbar Vorschub getan, wenn gesetzlich bestimmt wird, daß der gesamte Unterricht nach Konfessionen getrennt erteilt werden muß. Nicht nur die katholische, sondern grundsätzlich ebenso die evangelische Orthodoxie beansprucht tatsächlich einen entscheidenden Einfluß der Konfession auf den gesamten Unterricht der Volksschule, und sie weiß diesem Anspruch, besonders durch die geistliche Schulaufsicht, an welcher der Entwurf festhält, schon jetzt überall da Geltung zu verschaffen, wo die Schule, wenngleich ohne gesetzliche Grundlage, doch tatsächlich den konfessionellen Charakter trägt, den die Vorlage allen Volksschulen mit verschwindenden Ausnahmen zwangsweise aufprägen möchte. Dabei werden, durch eine dem ganzen Prinzip der bisherigen preußischen Schulgesetzgebung widersprechende Auslegung der Begriffe konfessioneller und gemeinsamer Schulen, alle Volksschulen, die nicht durch besondere Vereinbarung simultan sind, für konfessionell erklärt, ohne Rücksicht auf die tatsächliche konfessionelle Mischung der Schulkinder Auch auf die religiöse Stimmung der Bevölkerung wird also wirklich keine Rücksicht genommen, sondern es soll der „historische“ Anspruch der einen oder anderen Konfession auf eine jede Schule schlechthin entscheiden; ein Anspruch, der zum „historischen“ erst geworden ist durch eine auf kein Gesetz gestützte Praxis der Verwaltung, welche gegen den Ansturm des Klerikalismus die staatliche Autonomie in der Schule nicht zu behaupten gewußt hat. Zugleich soll dabei die Leistungsfähigkeit der Schule überhaupt nicht mitsprechen; es darf nicht nur, sondern muß bei beträchtlicher Erhöhung

der Schullasten das bessere dem schlechteren Schulsystem weichen, bloß damit die konfessionelle Trennung allgemein durchgeführt wird.

In dieser durchgehenden Tendenz auf die Konfessionalisierung der Volksschule, ohne Rücksicht auf die Wünsche und die finanzielle Leistungskraft der Bevölkerung wie auf die Qualität der Schulen, ist die jetzige Vorlage völlig eins mit der des Jahres 1892. Der schwache Schutz, der der Simultanschule noch gewährt wird, bietet ein Gegengewicht schon darum nicht, weil die Vorlage überhaupt nur eine verschwindend kleine Zahl von Schulen als simultane anerkennt. Es verbleibt der Simultanschule der Charakter der gerade nur geduldeten Ausnahme; grundsätzlich soll nicht etwa die Religion, sondern der religiöse Partikularismus in der Schule herrschen. Das ist es, weshalb gegen diese Vorlage ein jeder den schärfsten Einspruch erheben muß, dem die Einheit und Freiheit des Volkes höher steht als die Verewigung und wie geflissentliche Verschärfung des konfessionellen Gegensatzes, der seit Jahrhunderten am Marke unseres Volkes zehrt und die Einheit und Kraft der Nation untergräbt.

Wir betrachten eben deshalb die Frage nicht als eine bloß preußische. Es kann bei dem allgemeinen Vordrängen des Konfessionalismus keinem freiheitlich gesinnten Manne im deutschen Vaterland gleichgültig sein, daß gerade Preußen die besseren Überlieferungen des friderizianischen Zeitalters und der Aera des Freiherrn vom Stein hinter sich wirft und dem längst schon bedrohlichen Einfluß des klerikalen Geistes auf den größten und grundlegenden Teil seines Bildungswesens zum erstenmal eine gesetzliche Handhabe bietet.

Und so halten wir es für eine Ehrensache, in diesem kritischen Augenblick unsere Stimme zu erheben und von den preußischen Volksvertretern die bedingungslose Ablehnung der konfessionellen Bestimmungen der Schulvorlage zu fordern.

Ludwig von Bar, Julius Baumann, Karl Binding, W. Borchers, Lujo Brentano, Felix Dahn, Rudolf Eucken, Wilhelm Foerster, Albert Hänel, Otto Harnack, Paul Hensel, Ignaz Jastrow, Georg Jellinek, Eduard Kohlrausch, Karl Lamprecht, Theodor Lipps, Franz von Liszt, Paul Natorp, Theodor Nöldeke, Karl Pelman, Walther Schücking, Werner Sombart, Franz Tuczek, Max Weber, Heinrich Wölfflin, Wilhelm Wundt, Theobald Ziegler.

BÜCHER

Das Höhere Lehramt in Deutschland und Österreich. Ein Beitrag zur vergleichenden Schulgeschichte und zur Schulreform von Prof. Dr. Hans Morsch. Leipzig, 1905. Teubner. 332 S. Gr. 8°. 9 Mk.

Wie Gurlitt in das innere Leben und Treiben der höheren Schulen hineinleuchtet, so stellt Morsch den äußeren Rahmen dar, in welchem sich der Unterricht abspielt. Ob es Morsch angenehm sein wird, beide Bücher als sich gegenseitig ergänzend zu bezeichnen, ist fraglich: Schärfe der Kritik, Erschöpfung der Aufgabe, leichter, flüssiger Stil, lassen sich jedenfalls beiden Verfassern nachrühmen, nicht minder eine ehrliche Begeisterung.

Auch das Buch von Morsch ist höchst willkommen. Wir stehen erst am Anfange einer nationalen Schulreform; wer mehr will als Reform, d. h. eine Umwälzung des ganzen höheren Schulwesens, wird ebensowenig an diesem Werke vorbeigehen können, wie der Geheimrat, der an der Beseitigung kleiner Widersprüche ressortmäßig zu arbeiten hat. Hätte Gurlitt das Werk von Morsch benutzen können, so wäre wohl manches Urteil weniger hart ausgefallen, manche Verallgemeinerung vorsichtiger ausgesprochen worden. Und Morsch hat das Glück gehabt, durch das Gurlittsche Buch nicht zu einer Polemik veranlaßt zu werden, welche dem Wert seines juristisch-praktischen Kompendiums (inkl. Kommentar) Abbruch getan hätte.

Das Werk ist eine notwendige Ergänzung zu jener nicht geringen Zahl von Kompendien und Enzyklopädien, die mehr nach Systematik streben als nach Vergleichung. Es ist in hohem Grade verdienstlich, daß ein praktischer Schulmann auf Grund eigener, nicht zu kurzer Erfahrungen Gesetze, Verordnungen, Instruktionen vor uns lebendig werden läßt und in erster Linie seinen Kollegen die für Nichtjuristen nötige Belehrung gibt, falls sie sich berufen fühlen, an einer Reform mitzuarbeiten.

Über „Ziel und Schwierigkeit der Aufgabe" spricht sich Morsch in einem einleitenden Kapitel klar und bestimmt genug aus. Die Berücksichtigung Österreichs war nicht zu umgehen, wenn auch nach dieser Seite des Guten etwas zu viel geschehen ist. Auf die Unzulänglichkeit der Reichsschulkommission wird gebührender Nachdruck gelegt, die Frage der Zentralisierung des Gesamtschulwesens gestreift, und der Hinweis auf die Schwierigkeit, das Material zu beschaffen, gestattet ein Urteil über die ungeheure Arbeitsleistung, welche der Verfasser zu bewältigen hatte.

Das Werk zerfällt in fünf Hauptteile. Nachdem in „Allgemeines" über den „Begriff des Amtes" gehandelt ist, werden die Vorbedingungen für das Höhere Lehramt (Staatsprüfung und praktischer Vorbereitungsdienst), das Höhere Lehramt (Dienstinstruktionen — Schülerversetzungen — Reifeprüfung), die Aufsichtsbehörden, endlich Titel, Rang, Gehalt usw. besprochen, und zwar in der Weise, daß die Vergleichung der einzelnen Staaten stets im Anschluß an diese Gruppierung durchgeführt ist. Durch dieses Verfahren gewinnt die Arbeit an Übersichtlichkeit; man findet sich leichter zurecht, vor allem aber wird das Werk mehr als ein bloßes Kompendium; es wird ein Führer durch die verschiedenen Gebiete und erleichtert durch stetes Vergleichen und durch Hervorheben des Gemeinsamen wie Besonderen das Sichzurechtfinden in einer Weise, daß man den Index kaum entbehrt. Die „Inhaltsübersicht" genügt vollkommen.

Und dieser Führer ist nicht nur selbst vorzüglich orientiert, weiß Wesentliches von Nebensächlichem zu unterscheiden, sondern er ist auch zuverlässig. Obgleich er mit eigenen Ansichten nicht zurückhält, bleibt er doch unparteiisch, so daß man bei abweichender Meinung nicht das Vertrauen verliert. Grundsätzliche Fragen, z. B. Bureaukratie und Kollegialverwaltung, Körperliche Zucht, Reglements oder Gesetz, werden nicht ohne Humor und mit großer Ruhe behandelt, so daß die umstrittenen Punkte durchweg scharf hervortreten. Man hat es eben nicht mit einer bloßen Paraphierung im „Kanzleiratstil" (Einleitung S. 9) zu tun, sondern mit einer von einem höheren Gesichtspunkt kommentierten Zusammenfassung aller in Betracht kommenden Gesetze und Verordnungen.

Nachdem ich so den absoluten Wert des Buches, seine Zuverlässigkeit und Brauchbarkeit, ja Unentbehrlichkeit rückhaltlos anerkannt habe, muß es mir schon gestattet sein, in Anknüpfung an des Verfassers eigene Auffassung einige Bemerkungen zu machen und zu einigen Schlüssen zu kommen, die er ablehnen wird, die aber für die Leser dieser Zeitschrift unabweislich erscheinen.

Der Verf. ist kein Freund der Individualpädagogik, aber unparteiisch genug, einzuräumen, daß die Richtung der Zeit dorthin geht; ich sage sogar drängt. Man ist eben mit seinem Latein zu Ende. Woher kommen denn die Anregungen Fr. Paulsens (die, wie es heißt, in der neuen Reifeprüfung feste Form erhalten sollen) als aus der Erkenntnis, daß wir zu viel „Nummern" erzielen? — Morsch will die Entwicklung aufhalten! Er will erst recht zentralisieren und verspricht sich viel von einer amtlichen Standesvertretung der Oberlehrer etwa in dem Sinne der Hamburger Schulsynode; sie soll eine Art Zwischenzentralinstanz bilden; an sich ein vortrefflicher Gedanke! Aber immer und überall der Stand — jetzt vollends, wo die ganze deutsche Oberlehrerschaft sich zu einer nach unten fest geschlossenen Phalanx von demselben Paulsen den Segen hat geben lassen. Diese Mobilmachung gegen die Volksschullehrer

ist der stärkste Beweis, daß die Oberlehrer über den sogen. Standesinteressen das Interesse vergessen, welches sie an dem Zustandekommen einer wirklich nationalen Schule haben. Man soll doch nicht glauben, daß mit Herabsetzung oder Erlaß des Schulgeldes die Frage gelöst ist.

Doch das nur nebenbei. Morsch weist nach, daß selbst innerhalb Preußens starke Unterschiede in bezug auf die Schulpraxis bestehen und daß — von Österreich abgesehen — eigentlich alles in Fluß ist. Und dafür müssen ihm besonders die Männer Dank wissen, welche dem ganzen Unterrichtswesen nicht nur andere Ziele und Ideale, sondern auch einen anderen Inhalt geben wollen, welche im Kinde den Menschen respektieren und welche aus unseren Schulräumen alle Stick- und Moderluft heraus, frische Luft und helle Sonne hineinbringen wollen. Morsch zeigt, wie der Boden aufgewühlt ist, um neuen Samen aufzunehmen.

Damit hängt ein anderes zusammen, was die Säer einer Zukunftssaat in dem Buche finden werden. Noch nie sind die Widersprüche auf dem Gebiete der „Reifeprüfung“ so plastisch hervorgehoben worden. Ist das überhaupt noch gleichmäßige Vorbildung für die Universität zu nennen? Und ist es möglich, angesichts dieser klaffenden Ungleichheit an der bisherigen Reifeprüfung festzuhalten und von ihrem Bestehen die Zulassung zu Amt und Würden abhängig zu machen? Den einen ist sie zu schwer, den anderen zu leicht, Morsch findet, daß sie schon längst zu leicht sei. Warum will er den Stand nicht dadurch heben, daß er den Lehrern der Prima das Recht zuspricht, ohne Prüfung vor einer oberen Instanz die Reife auszusprechen und damit vollends die beiden Primajahre von dem Druck des „Dies irae“ zu befreien und sie mit wirklichen Humaniora im weitesten Sinne auszufüllen? Von diesem Gesichtspunkte aus wäre ein Kapitel (oder ein Exkurs) über die Zeiten und Länder willkommen gewesen, wo ein Maturum nicht verlangt wurde.

Heute ist das Maturum nicht schwer oder leicht, sondern nur der Stempel auf eine höhere Schulbildung, welche Paragraphen gerecht wird, aber keine „Persönlichkeiten“ herausbilden kann. Man mag noch so viel flicken: die Mehrzahl unserer Abiturienten sind Angstprodukte!

Soll die Erlösung aus unseren Kreisen kommen? — Nach der Aufnahme, welche Gurlitts Posaunenstöße gefunden, ist von den Standesgenossen allein nicht viel zu erwarten. Morsch hat sich die Mühe gemacht, den Einfluß nachzuweisen, welchen die Juristen gesetzlich durch Besetzung der Behörden ausüben. Ich weiß nicht, ob das nicht immer noch besser ist, als wenn die Mehrzahl unserer „Zentralbeamten“ Fachleute sind. Unserer höheren Schule fehlt die Vertretung des gebildeten Laientums. Wir mögen berufen sein, die Durchführung großer und neuer Gedanken vorzunehmen; diese selbst aber pflegen meist von außen zu kommen, gewissermaßen aus der großen Masse der Konsumenten, denen unsere Ware nicht mehr schmeckt. Zedlitz war weder Jurist noch Lehrer, aber ein Mann, dem keine Scheuklappen hatten wachsen können: was für befruchtende Ideen sind für unser Amt von ihm ausgegangen!

Zum Schluß noch eine Kleinigkeit. Was sollen in einem Werke, das mit Recht einen so weiten Kreis von Gebildeten ins Auge faßt, lateinische und griechische Zitate? Das ist eine Pedanterie, die doch nachgerade überwunden sein sollte. Heutzutage können die meisten Gebildeten nur *a little Latin and no Greek.*

Die Ausstattung des Werkes ist vorzüglich, der Preis nicht zu hoch.

Möge das Werk von recht vielen studiert werden; das verdient es in vollem Maße. Alle können daraus lernen!

HAMBURG PROF. DR. G. WENDT

ARBEIT AUS SELBSTBEGLÜCKUNG

VON JOSEPH AUG. LUX, WIEN-DÖBLING

Es gibt keine Art von guter und nützlicher Arbeit, die nicht den Ausdruck menschlicher Beglücktheit trägt. Sie ist der eigentliche Sinn und der Inhalt, der in der Form sichtbar wird; jeder gut geführte Hammerschlag, jeder noch so schwerfällig bearbeitete Baustein ist von diesem Inhalt seltsam belebt, Geheimnis und Offenbarung zugleich, kostbar und wertvoll, wie wertlos und billig auch das Material sein mochte, wohingegen das teuerste Material nichtig ist, wenn es die Spuren jener beseelten Arbeit vermissen läßt, die Selbstbeglückung ist. Von den altgotischen Domen bis zum Gekritzel der Kinder, dem ersten stammelnden Ausdruck ihres Seeleninhaltes, im ganzen Umkreis menschlichen Wollens und Wirkens kann nichts Dauerndes hervorgebracht werden, kann nichts zur Erhöhung der Schönheit der Erde und der Freude der Menschen getan werden, wenn es nicht das tiefe Glück des Urhebers einschließt und Bekenntnis dieses Glückes ist.

Es geschieht zwar die meiste Arbeit, die heute getan wird, aus Zwang und Unlust; aber diese Arbeit, die so getan wird, ist ganz bestimmt unersprießlich und bliebe besser ungetan; sie ist schädlich, nicht weil sie nochmals getan und verbessert werden muß, sondern weil sie eine unmeßbare Summe von vergeudeter Kraft und verlorenem Glück darstellt, davon das Antlitz der Welt die Züge der Trauer und häßlicher Entstellung trägt.

Indem viele gezwungen sind zu tun, was sie nicht können oder nicht wollen, und andere verhindert werden, ihre Anlagen zu dem zu entwickeln, was sie können und wollen, entsteht das große Mißverhältnis zwischen Pflichten und Neigungen, zwischen Beruf und Anlage, Arbeit und Befriedigung, und aus dieser Entfremdung entsteht das Zerrbild einer Kultur, die überall zu Hause ist, nur nicht bei sich. Einen tödlichen Haß wirft das volkstümliche Sprichwort auf jenen großen Unbekannten, der angeblich die Arbeit „erfunden" haben soll. Es ist das Zeichen unserer Zeit, daß die ungeheure Arbeit, die gerade heutzutage getan wird, mit Haß und nicht mit Liebe geschieht. Es ist aber aus derselben Ursache zu erklären, daß die ungeheure nationale Arbeit dem einzelnen wenig oder gar nicht zugute kommt, daß sie nur für wenige einen Segen, für viele, für die meisten sogar einen

Fluch bedeutet, und daß die deutsche Erde, die volkreichsten deutschen Städte nicht im entferntesten die Anzeichen jener tiefen Beglücktheit und Schönheit offenbaren wie die kleinen mittelalterlichen Städtekulturen, sondern vielmehr die Wundmale einer tiefwurzelnden Verrohung und Verheerung tragen.

Nicht weniger Zeichen der Zeit sind die zahlreichen Systeme und Besserungsvorschläge, die auf allen Gebieten, in der Schule, im Wirtschaftsleben, in der Kunst, im sozialen Denken das Höchste versprechen und kaum das Geringste erfüllen.

Die Schule, die Volkswirtschaft, die Kunst, der Staat, alle Teile arbeiten für sich. Sie haben jedes ihr eigenes System, ihr eigenes Ideal, aber kein gemeinsames Ziel und kein gemeinsames Fortschreiten. Alle Hoffnungen sind auf die Schule gesetzt, die ihrerseits ihre Hoffnungen auf die Kunst setzt. Künstlerische Bildung ist ja eines der Erlösungsworte, die Hohes versprechen. Aber im Staats- und Wirtschaftsleben herrschen noch wesentlich andere Anschauungen vor, die dem künstlerischen Gedanken grundsätzlich entgegengesetzt sind. Die Kunst will Persönlichkeit, der Staat will das Schema. Das Wirtschaftsleben nützt Schwächen aus. Und die Schule? Sie soll das Unmögliche leisten und allen das Ihrige geben. Und hätte viel Wichtigeres eigentlich zu tun.

Es ist ein wahres Glück, daß alle Arten von Systemen nur Erscheinungen an der Oberfläche sind, wie Wellenkreise auf einem Wasserspiegel, während aus der Tiefe das Gesetz der Natur in ewiger Unabhängigkeit wirkt. Die besten Systeme werden zuschanden an schlechten Erziehern und die schlechtesten Systeme haben guten Erziehern nichts anhaben können. Wenn die rechten Menschen an den rechten Platz gekommen sind, dann haben sie mit ihren Händen alles in Gold verwandelt. Ich meine, daß es im Grunde unserer verkehrten Dinge doch etwas gibt wie eine „Volkswirtschaft des Talents“, die allerdings noch nicht von Menschen erkannt, sondern von der Natur selbst geübt wird. Wenn Talente gute Leistungen hervorgebracht haben, dann haben sie in Übereinstimmung mit sich selbst gelebt. Ich meine auch, daß in jeder menschlichen Natur irgend ein Talent steckt, das nicht verloren gehen dürfte und das mitbauen könnte, die Weltherrlichkeit zu vollenden. Wenn aber das Talent mit sich selbst in Übereinstimmung schafft, wird es sein Bestes leisten und diese Arbeit wird keine andere tiefere und natürlichere Triebfeder haben als die Selbstbeglückung.

Das sinnlose Chaos, die qualvolle Unruhe, das ängstliche Suchen empfängt durch diesen Gedanken Ordnung, Ruhe und Hoffnung. Würde diese einfache Erkenntnis von der Arbeit als Selbstbeglückung plötzlich wie durch einen göttlichen Machtspruch zur Grundlage aller unserer menschlichen Einrichtungen gemacht werden, was sie höchstwahrscheinlich nicht werden wird, so würde im gesamten Staats- und

Wirtschaftsleben eine wunderbare Umwandlung eintreten müssen. Was feindlich getrennt schien, würde in Harmonie leben, die Gedanken der Kunst würden im Staat, in der Volkswirtschaft, in der Schule Ergänzung und Erfüllung finden; Pflicht und Neigung, Beruf und Anlage, Arbeit und Glück würde verschmelzen; alle Arbeit die geschieht, würde nicht der Ausdruck des Zwangs und der Unlust, sondern der Freude und des inneren Dranges sein, und das Antlitz der Erde würde die Schönheit all dieser Seelenbekenntnisse durch die tausendfachen Materialien hindurch ausstrahlen, den Glanz und die Wärme wohlangewendeter Kraft und erlebten Glückes, eine ungeheuere Steigerung der Lebensgüter würde eintreten müssen, wenn die wertbildenden Quellen des Talents infolge dieses inneren Erlebens weit offen und ergiebig sind, während sie in den heutigen Umständen verschüttet und spärlich sind. Das Gebilde des nationalen Lebens würde auf dieser Grundlage entwickelt allerdings eine wesentlich andere Struktur zeigen, als es heute sein kann.

Ich spreche davon als von einer Notwendigkeit, wenn ich auch einsehe, daß eine solche Verwirklichung nicht möglich ist. Denn es gibt eine übermächtige Mehrheit, die beweisen wird, daß durch eine solche „Volkswirtschaft des Talents“ die Bäume alsbald in den Himmel wachsen werden. Ich meine aber, daß dagegen schon gesorgt ist. Der Wald hat nicht lauter hohe Bäume, er hat Sträucher, Gräser und Moose. Aber das unscheinbarste Moos ist in sich vollendet, eine fertige Bildung, ein Talent in abgeschlossener Entfaltung, eine Arbeit, die sich selbst beglückt, ein Ergebnis der Ökonomie in der Natur. Die „Volkswirtschaft des Talents“ soll aber nichts anderes sein als eine solche Ökonomie der Natur, die alles zum Vollenden bringt, im kleinen wie im großen, während in unserer Lebensordnung Pilze baumhoch gedeihen und Bäume oftmals in der gewöhnlichen Niedrigkeit der Pilze hingehalten sind.

Ich spreche von der einfachen Tatsache, daß trotz aller Hemmungen nur die Arbeit Bestand hat, die jenen Inhalt besitzt, um zu sagen, wie wenig ungeachtet aller furchtbaren Anstrengungen und Kraftvergeudung für die Kultur wirklich geleistet werden kann, wenn nicht der Kompaß aller Tätigkeit auf das Glück des einzelnen eingestellt wird. Nur dieses kann das gemeinsame Ziel des Staates, der Volkswirtschaft, der Kunst und der Schule sein, nur dieser Gedanke müßte im Herzen des großen Volksorganismus und der ganzen Volksarbeit sitzen und die genannten vier Interessensphären durchleuchten, wenn es ein gemeinsames Gedeihen geben soll. In der Tat stehen sie immer in gewisser Wechselwirkung, hemmend oder fördernd. Was die Hemmungen zeitweilig aufzuheben oder zu vermindern vermocht hat, war das Beispiel der Kunst, die die selbstbeglückende Arbeit des Talents hintangesetzt hat und heute wieder stärker ihren Anteil am Leben verlangt als früher. Wie sollen sich aber die übrigen großen Machtsphären, das

Staats- und Wirtschaftsleben, und die Schule mit dieser Botschaft in Einklang setzen? Diese Frage ist sicherlich die allerlächerlichste für jenen, der von dem eigentlichen Sinn der Arbeit überzeugt ist. Alle Güter, die dem Wirtschaftsleben zugeführt werden, und die dem Staate Obsorge auferlegen, sind das Erzeugnis schöpferischer Menschen, die keinen anderen Sinn der Arbeit kannten. Alle guten sichtbaren Formen und alle Ideen, die als Lebenswerte gelten, um derentwillen gehandelt, gereist, gebaut, gekämpft, gelitten, Recht und Unrecht gesprochen wird, sind ihrer Herkunft nach Erfindungen, Leistungen des Talentes, künstlerische Arbeit, Ursprungswerte; Handel und Industrie leben davon, daß es solche Originalwerte gibt, daß sie fortwährend neu erzeugt werden, daß jede Art von Talent fruchtbar werde. Aber Handel und Industrie sind heute noch sehr weit davon entfernt, den einzigen auf die Dauer möglichen Erfolg in der Qualität der Leistung zu suchen, und eine andere Art von Produktion zu fördern, als durch den Grundsatz von „billig und schlecht“ möglich ist. Die solcherart hervorgebrachten Scheinwerte, die Verschwendung menschlicher Arbeit auf Dinge, die nicht menschliches Glück, sondern in der Regel menschliches Elend ausdrücken und auf die Dauer keine Freude am Besitze wachhalten können, haben erkennen lassen, wo der Segen der Arbeit zu suchen ist. In dem Maße, als die Scheinwerte, die uns umgeben, entlarvt werden, wird das Verlangen nach jenen menschlichen Werten steigen, die in jeder beseelten Arbeit verkörpert ist. Es bleibt kein anderes Ziel als jenes, das die gotischen Steinarbeiter an den mittelalterlichen Domen, die japanischen Handwerker in dem Tausenderlei ihrer wunderbar feinen künstlerischen Alltagskultur, die bäuerischen Hausfrauen an den bewunderungswürdigen Stickereien ihrer alten Sonntagstracht sichtbar gemacht haben, die Liebe und Ehrfurcht in den Dingen zu verkörpern, durch die diese Dinge schön und edel werden und fortwirken mit der Kraft eines lebendigen Wertes. Alle kunstgeschichtlichen und gelehrtenhaften Untersuchungen über das Geheimnis der fortzeugenden und erhebenden Wirkung dieser Dinge, die nicht nachgeahmt werden können, ohne daß die Nachahmungen diese edle Kraft verlieren, werden die Tiefe nicht ergründen, weil weder Kunstgeschichte noch irgend ein Grad von Gelehrsamkeit das Gefühl ergründen, das mit ein paar Worten angedeutet werden kann: alles ist gut, was Qualität hat. Aber Qualität werden nur jene Sachen haben, die das Glück des Erzeugers in ihrem Antlitz spiegeln. Das Antlitz solcher Dinge leuchtet mit unverminderter Seelenkraft durch Jahrhunderte und veraltet nie. Es verkündet immer wieder: hier ist Kultur. Warum sollte nicht ein solches Leuchten von der Arbeit unserer Zeit ausgehen? Der Kaufmann, der seine Speicher mit solchen leuchtenden Dingen füllt, hat sein Vermögen in unverlierbaren Werten angelegt. Der Fabriksort, an dessen Eingang diese Verkündigung zu lesen ist, wird ein Ort der Schönheit, der Kraft und Entfaltung sein, während die Fabriksorte heute gemeiniglich Orte

der nichtsnutzigsten Ausbeutung und Verschwendung kostbarer Volkskräfte sind. Die Erkenntnis kann nicht ausbleiben, daß eine solche Arbeitsweise der Abgrund für die Menschlichkeit ist. Für den Handel und das Gewerbe stehen wirtschaftliche Erfolge oder Mißerfolge auf dem Spiel, für den Staat aber Bestand und Zukunft. Für ihn ist es am wenigsten gleichgültig, ob sich die Kraft des Volkes nutzlos aufreibt, um einige mächtige Geldreservoirs zu füllen, oder ob die Volkskraft für die Kultur nicht nur im ganzen, sondern auch im einzelnen fruchtbar wird und die edle Menschlichkeit im Wachsen begriffen ist. Es liegt in seiner Macht, die Entfaltung der wertbildenden Talente zu fördern, und Ansehen und Rang von der inneren Qualität der Persönlichkeit abhängig zu machen. Die äußere Machtstellung ist immer nur von Dauer, wenn sie nicht auf bloß repräsentative Erscheinungen, nicht auf Manövrierkünste und Diplomatenschlauheit gegründet, sondern der Ausdruck innerer volkstümlicher Kraft und Zuversicht ist. Der Staat ist mächtig, wenn der Bürger, der Arbeiter frei und glücklich ist. Er wird frei und glücklich sein, wenn nicht Vorrechte, Titel, Dokumente und sonstige verbriefte Vorrechte entscheiden, sondern allein der Wert des Persönlichen, gemessen an dem Können, an der geleisteten Arbeit. Der Ehrgeiz, der sich in dieser Richtung bewegt, wird nichts Ungesundes erzeugen können. Der Geringste, der im glücklichen Bewußtsein lebt, sein Bestes getan zu haben, wird stolz neben dem Großen sein können und nicht das drückende Gefühl der Armut haben können, weil das anscheinend Geringe, gut getan, mit zum Wichtigen gehört. Es kann in diesem Sinne gar nichts Unwichtiges geben, so wenig wie es die beleidigenden Gegensätze von arm zu reich geben kann, wenn die Arbeit im Geiste der Selbstbeglückung getan wird.

Vor dieser Erkenntnis steht heute vor allem die Schule. Ihr Ziel ist nicht, für Prüfungen und Zeugnisse, für Schulmethoden und Systeme fähig zu machen, sondern ihr Ziel ist, Fähigkeiten fürs Leben zu entwickeln, den Geist einer Arbeit zu erziehen, die glücklich machen soll. Sie hat die Mittel und Wege erkannt und hat nun auch Forderungen an jene Kreise, die außerhalb der Schule stehen. Der Staat verlangt zwar, daß die Schule sich nach seinen Zielen richte, und er schreibt ihr in der Regel Systeme vor. Er weiß genau, warum er die Hand auf die Schule legt. Aber auch hier ereignet sich das seltsame Spiel, daß die Systeme, nach denen man bequeme Staatsbürger erzieht, jenen Wellenkreisen auf dem Wasserspiegel vergleichbar nur an der Oberfläche schwingen, während aus der Tiefe das Gesetz der Natur wirkt.

Diesem Gesetz zufolge werden sich der Staat und die anderen Machtsphären nach den Zielen der Schule und der Kunst richten müssen, die die schlummernden Kräfte der Seele zum Erwachen und zum beglückenden Schaffen bringen. Die Sache ist so groß wie das Wirken der Natur, davon das menschliche Schaffen ein Teil ist, und darum ist sie glücklicherweise in kein System zu bringen. Das System setzt

immer erst dann ein, wenn die natürliche Triebkraft tot ist. Aber den Blick aufs Ganze müssen sich alle offen halten, die am Werke sind. Die Kraft, die das Kleinste mit der Inbrunst des Schöpfers verrichtet, ist Teil jener Urkraft, die das Paradies schuf und die ganze Welt wie ein Blumenpfand dem lachenden Himmel bot, als Offenbarung des Schöpferglücks. Es ist das gemeinschaftliche Maß, das Kleinstes mit dem Größten verbindet und jede Überschwenglichkeit rechtfertigt. Es führt auf den Gipfel der Träume und Hoffnungen, aber es leitet sicher zurück in die niedrige Erdfurche und in die engste Kammer, wo die alltägliche Arbeit mit jener Liebe geschieht, daß sie das Glück des Arbeiters ausstrahle. Das Wichtigste besteht darin, daß Arbeit als Selbstbeglückung im kleinen und kleinsten geschehe, dann wird das Große schon für sich selber sorgen. .Die Pflege des Kunstgedankens muß an den Wurzeln einsetzen.

HÖHERES MÄDCHENSCHULWESEN

VON H. GAUDIG

IV

Unsere bisherigen Vorschläge sind unter der Voraussetzung gemacht, daß die Aufgabe des vierzehnjährigen Kursus der höheren Mädchenschule eine vertiefte Allgemeinbildung sei. Es ist nun kurz zu untersuchen, ob die vorgeschlagene Bildung auch eine geeignete Vorbildung für die Universitätsstudien ist. Dabei betone ich zunächst als Grundsatz, daß für diese Untersuchung in erster Linie nicht das materielle Wissen, sondern die geistige Gesamtverfassung der Abiturientinnen entscheidend ist; jenes läßt sich meist schnell nachholen; zu der Gestaltung des Geistes aber bedarf es einer ruhigen und dauernden Arbeit. — Bei den Verhandlungen über die Natur der höheren Mädchenschule in der Zukunft hat eine Frage, die m. E. unter den Gesichtspunkt „materielles Wissen" fällt, eine ungebührliche Rolle gespielt und die Frage nach dem eigentlich Entscheidenden aus dem Gesichts- und Interessenkreis verdrängt: die Lateinfrage, die nun von uns auch in Rücksicht auf die Vorbereitung zur Universität erwogen werden muß. — Ich nehme zunächst für die oben von mir geforderte Bildung strictissime in Anspruch, daß sie eine wertvollere Vorbereitung für das medizinische Studium gewährt als die Gymnasien; ich betone dabei noch besonders die Durchführung der Botanik und Zoologie, die Akzentuierung der Anthropologie und die Psychologie. „Das sprachliche Verständnis für die medizinischen Kunstausdrücke" kann unmöglich den Grund dafür abgeben, daß man den in der obigen Art gebildeten Schülerinnen das Recht zum medizinischen Studium vorenthält. Ich meine, die Fähigkeit, den „Lancet" ohne große Schwierigkeiten lesen zu können, ist wertvoller als das durch früheren Lateinunterricht er-

leichterte (!) Verständnis für die Kunstausdrücke. Der Erwerb dieser Kenntnisse, für die übrigens das Französische die besten Dienste tut, ist selbstverständlich „der eigenen Verantwortung“ der Studierenden zu überlassen und bei der Prüfung zu konstatieren. Vergl. die Reichstagsverhandlungen vom 28. Februar 1895, bei denen der Herr Staatssekretär von Posadowski die Bereitwilligkeit Preußens, die Oberrealschüler zum Studium der Medizin zuzulassen, erklärte. Die Zulassung zum Studium der Jurisprudenz wurde in Preußen dank dem Kaiserlichen Erlasse vom 26. November 1900 („der magna charta libertatum“) auch den Abiturienten der Oberrealschule zuerkannt (Verf. v. 1. Febr. 1902). Dabei wurde ihnen „bei eigener Verantwortung“ überlassen, „sich die für ein gründliches Verständnis des römischen Rechts erforderlichen sprachlichen und sachlichen Vorkenntnisse anderweit anzueignen“. Zugleich wurde die Einrichtung von „Kursen zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts“ verfügt; die Teilnahme an dem sogenannten I. Kursus kann solchen Oberrealschülern gewährt werden, die lateinische Kenntnisse sich in dem Umfange erworben haben, wie er der Reife für Prima des Realgymnasiums entspricht. Der Leiter der Berliner Kurse aber hat sich dahin ausgesprochen, mancher Oberrealschüler, der auf der Schule kein Wort Latein gelernt habe, bewältige, nachdem er ein Jahr lang fleißig Latein getrieben habe, die schwierigsten Pandektenstellen geschickter als viele Gymnasiasten, die 9 Jahre lang in jeder Woche 6—8 St. lateinischen Unterricht gehabt hätten. — Vortrefflich ist, daß man den Erwerb der sprachlichen Kenntnisse der „eigenen Verantwortung“ überläßt, vortrefflich, daß man den Zweck scharf bestimmt (Verständnis des römischen Rechts). Man sollte nur auch die Vorkenntnisse nicht mit einer schulmäßigen Bestimmung (Primareife) regulieren, sondern einfach die Kenntnisse fordern, die die Lektüre von ausgewählten Quellenstellen voraussetzt. — Unter dieser Voraussetzung kann sich ein Sprachbetrieb entwickeln, der von dem auf der Schule grundsätzlich verschieden ist: Dieser Sprachbetrieb hat seinen Zweck nicht in sich wie ein Sprachbetrieb zum Erwerb allgemeiner Bildung, sondern in der Erschließung von Texten ausschließlich nach ihrer Stoffseite. Demgemäß kann er ganz streng auf dieses Ziel abgezweckt werden und alles, was die fremde Sprache nur als Sprache fordert, bestimmt abweisen. So empfiehlt es sich auch, sobald als irgend möglich, den Stoff aus den Gebieten zu entnehmen, deren Kenntnis die fremde Sprache erschließen soll; geschieht dies, so kommt dem Willen zum Lernen der fremden Sprache alsbald das Sachinteresse zu Hilfe. Ferner ist für diesen Sprachbetrieb wesentlich, daß er sich an Erwachsene wendet, mithin das höchste Maß von Selbsttätigkeit in Anspruch nehmen kann. Voraussetzung ist, daß die Technik der Spracherlernung den Lernenden zu eigen geworden ist und sie diese Technik in bewußter Weise anzuwenden vermögen (s. o.). Diese Technik umfaßt den ganzen

Sprachbetrieb von dem Erlernen der Vokabel, worin auch Erwachsene bei rechter Ökonomie und Technik des Lernens bald eine große Fähigkeit entfalten, bis zum Aufbau der Syntax. Eines der allerwertvollsten Hilfsmittel dünkt mich das Lesen mit Verwendung der Übersetzung. Ein treffliches Hilfsmittel für den Anfangsunterricht im Latein ist das Büchlein von Scheindler: „Kleine lateinische Sprachlehre", das auf 11 Seiten alle wesentlichen Abweichungen der lateinischen von der deutschen Syntax bietet. Der Mangel, den „lateinlose" Abiturientinnen, die sich dem Rechtsstudium zuwenden, in dieser Weise beseitigen müssen, wird, wie ich denke, ausgeglichen, ja weit überwogen durch das als Hauptziel in unserem Plan verfolgte Verständnis, besonders des Menschentums der Gegenwart; weltfremdes, dem Leben in seinen konkreten Gestaltungen sich nicht anpassendes Juristendenken wird man von den nach unserem Plan gebildeten Schülern nicht nachsagen können, namentlich wenn die Impulse zu immer größerer Vertiefung in das Volksleben fortwirken. Besonders verweise ich auf die Behandlung der Geschichte und auf die Psychologie. — Zum Studium für das höhere Schulamt sind in Preußen auch die Abiturienten der Oberrealschulen ohne Einschränkung auf bestimmte Fächer zugelassen (Erlaß vom 20. März 1901). In der Prüfungsordnung wird für Französisch und Englisch gefordert; „die Kenntnis der lateinischen Elementargrammatik" „nebst der Fähigkeit, einfache Schulschriftsteller, wie Cäsar, wenigstens in leichteren Stellen, richtig aufzufassen und zu übersetzen"; also eine Forderung, die in einem geringen Maß von Zeit erledigt werden kann, wenn der Sprachbetrieb gleich rein technisch angelegt wird. — Über dies Examenmaß hinauszugehen fordert nicht die Einführung in das Studium der altfranzösischen Sprache; man vergleiche das methodisch vortreffliche Buch dieses Titels von C. Voretzsch (Niemeyer); aber auch ein Buch wie die Grammatik des Altfranzösischen von Schwan und Behrens ist bei jenem Maß der Kenntnisse voll auszunützen. Daß das Interesse an der Geschichte der französischen Literatur und das sprachgeschichtliche Interesse weiter führen, ist zu wünschen und zu erwarten. Immerhin werden viele Studierende die Bestimmung der preußischen Prüfungsordnung, daß „eine besonders tüchtige Kenntnis der neueren Literatur nebst hervorragender Beherrschung der gegenwärtigen Sprache" für „minder eingehende Kenntnisse auf dem Gebiete der geschichtlichen Entwicklung der Sprache" ausgleichend eintreten können, sich zur Richtschnur dienen lassen; auf Verständnis literarhistorischer Entwicklung und Beherrschung der fremden Sprache weist die besondere Begabung der weiblichen Jugend hin. Selbstverständlich aber müssen die Kenntnisse in der Sprachgeschichte, wenn auch weniger eingehend, so doch durchaus zuverlässig sein. Im übrigen nehme ich für unsern Lehrgang in Anspruch, daß er in ausgezeichneter Weise für neuphilologische Studien vorbereitet, besonders für die hermeneutische, literarhistorische, kulturhistorische und ästhetische Arbeit; ist es doch m. E. die

Aufgabe der Schule, bei der Auslegearbeit an den Lektürestoffen, die ich mir als eine immer selbständiger werdende dachte, den Sinn für ein lexikalisch und grammatisch sorgfältiges Erfassen des Textes und für eine sachlich korrekte Ermittlung des Sinns zu bilden; nicht minder muß in der Schule die Fähigkeit entwickelt werden, ein Literaturwerk seiner Eigenart nach zu erfassen und in den Entwicklungsgang seines Schöpfers und in seine Entstehungszeit zurückzuverfolgen; vor allem aber muß die Kunst, das Kunstwerk als Kunstwerk aufzufassen, gewonnen sein. Daß die Arbeit der Schule in der letzten Richtung auf der Universität planmäßigig fortgeführt wird, daß die Literaturgeschichte sich vor allem zur Geschichte der dichterischen Kunstwerke, der schaffenden Kunstkraft und des aufnehmenden Geschmacks gestaltet, ist eine dringende Forderung im Interesse der Schule. — Latein und daneben Griechisch fordert ferner auch die Prüfung in der Geschichte. Die Forderung des Griechischen ist m. E. unhaltbar, da die Möglichkeit besteht, griechische, und soweit dafür griechische Quellen in Frage kommen, auch römische Geschichte in einer für den Unterricht an realistischen Anstalten ausreichenden Weise aus Geschichtsdarstellungen und übersetzten Quellen zu studieren. Außerdem muß in der Geschichte Frankreichs und Englands dringend gründlichere Kenntnis, als sie die preußische Prüfungsordnung vorzuschreiben scheint, gefordert werden; z. B. bieten sich in der Geschichte der französischen Revolution oder in der Geschichte der englischen Verfassung oder in der Geschichte der sozialen Kämpfe in England des 18. und 19. Jahrhunderts Objekte von höchster geschichtlicher Würde dar; eine gründliche Kenntnis dieser Geschichtsgebiete kann aber als Gegenwert für minder vertiefte Kenntnis in der alten Geschichte gelten. Das Latein, das den Schlüssel zur deutschen Geschichte, besonders des Mittelalters, und damit zu dem klassischen Gebiet kritischer Forschung bietet, muß in der von uns bezeichneten Weise in dem 1. und 2. Semester angeeignet werden. Es ist hier nichts als technisches Hilfsmittel. Für dies Weniger in der geistigen Ausstattung der Lateinlosen bieten wir das überwiegende Mehr eines Lehrgangs, in dem Geschichte eine zentrale Stellung hat (s. o.). — In der Religion kann der preußischen Prüfungsforderung für mittlere Klassen ohne Fremdsprachen genügt werden; in der Tat liegen hier vor allem im Studium des A. und N. Testaments auf Grund einer guten Übersetzung (Kautzsch und Weizsäcker), im Studium großer Gebiete der Kirchengeschichte seit der Reformation, in der Vertiefung in die neuere Glaubens- und Sittenlehre, in der Arbeit am Katechismus Aufgaben vor, die mit großer wissenschaftlicher Vertiefung ohne Latein und Griechisch behandelt werden können. Mag z. B. hier und da in der Einzelexegese durch die Unbekanntschaft mit dem Urtext eine Schwierigkeit entstehen, so muß die durch die Übersetzung wesentlich erleichterte Erfassung der Zusammenhänge, des Gedankenzugs, als ein Ausgleich angesehen werden. Die Meyerschen Kommentare in den

älteren Auflagen zeigen z. B. die Unzulänglichkeit einer Exegese, die, auf die Ermittlung des griechischen Wortsinns bedacht, die Gedankenzüge nicht genügend beachtet. Für die oberen Klassen ist die Kenntnis der neutestamentlichen Gräzität selbstverständlich. Ihr Erwerb geschieht gleichfalls in den ersten Semestern. Was in kurzer Zeit hier bei einer verständigen Methode lernbar ist, habe ich an dem Erfolge eines Kursus nach Helm: „Griechischer Anfangskursus" gesehen. — In Summa: Latein und Griechisch sind, wo es nötig ist, nach einer dem Studienzweck angepaßten Methode als wissenschaftliche (technische) Hilfsmittel in den ersten Semestern zu erlernen. — Wo es irgend angeht, sind sobald als möglich die Studiengebiete, für die gelernt wird (römisches Recht, Vulgärlatein, Neues Testament usw.), mitzuberücksichtigen. Auf diese Spracherlernung ist etwa $^1/_4$ der Arbeitszeit (4—5 Kursusstunden in der Woche mit ca. 8 Vorbereitungsstunden) zu verwenden. — Der Studiengang ist so einzurichten, daß im 1. und eventuell 2. Semester Gebiete in Arbeit genommen werden, zu denen die fremden Sprachen nicht unbedingt nötig sind — Der von den Oberrealschulen zum Teil eingeschlagene Weg, das Latein in Überstunden außerhalb des Unterrichtsplans zn lehren, ist nicht anzuraten; vielmehr muß die ganze Kraft der Schüler in stilreinem Unterrichtsgange auf die Aufgaben einer lateinlosen Schule gesammelt werden. Nur so werden die Schulen auch dem Gedanken des Kaisers, der der lateinlosen Schule die Bahn frei geben wollte, gerecht. — Für die Latein nicht fordernden Fächer, Deutsch, Philosophie, Erdkunde, Mathematik und Naturkunde, brauche ich nicht erst nachzuweisen, daß unser Bildungsgang dem der höheren Knabenschulen teils gleichwertig, teils überlegen ist.

Die Konferenz für das höhere Mädchenschulwesen, die am 23. und 24. Januar in Berlin tagte, hat für den vierjährigen Oberbau, das sogenannte Oberlyzeum, drei Formen gutgeheißen, das lateinlose, das „lateinische" und das „griechische", die leichte Formveränderungen des Gymnasiums, des Realgymnasiums und der Oberrealschule sind; als Hauptform wurde die lateinlose Oberrealschule angenommen, in der der Schwerpunkt in der Mathematik und den Naturwissenschaften liegt. Zur Vorbereitung auf die beiden Schulformen mit Latein kann in den beiden oberen Klassen der höheren Mädchenschule, des „Lyzeums", lateinischer Nebenunterricht mit je 6 Stunden eingeführt werden. Die drei Oberlyzeumsformen oder doch zwei sollen, wenn möglich, zu einer Anstalt vereinigt werden, und zwar, wenn ich recht verstehe, so, daß die Schülerinnen aller drei Schularten einen Teil des Unterrichts (Religion, Deutsch, Französisch oder Englisch, Geschichte und Geographie) gemeinsam haben, für die Mathematik aber und die beiden alten Sprachen Nebenkurse eingerichtet werden; und zwar hat das lateinische Oberlyzeum in jeder Klasse 6 St. Latein, dafür nur 3 St. Mathematik, das griechische je 6 St. Latein und 7 St. Griechisch, dafür nur 3 St.

Mathematik und nur eine Fremdsprache, auf Wunsch auch kein Zeichnen. — Ich bemerke hierzu: Keine der drei Schulformen ist eine geradlinige Fortsetzung der höheren Mädchenschule; in allen drei Formen vollzieht sich eine Umknickung der Bildungsrichtung dieser Schule, die den Aufbau auf die höhere Mädchenschule illusorisch macht. — Keine dieser Formen vermittelt die Bildung, die der Natur der Frau und den Forderungen der neuen Zeit mit ihren großen politisch-sozialen Aufgaben spezifisch entspricht. — Die Oberrealschule eignet sich nicht zur Hauptform, weil sie ihrem Wesen nach für die technischen Berufe vorbereitet und die ethisch-historischen Fächer zugunsten der mathematisch-naturwissenschaftlichen zurückdrängt. Wenn man sie empfiehlt, so liegt der Grund vor allem in der Überschätzung des Bildungswerts der Mathematik. Der lateinische Nebenunterricht in den beiden ersten Lyzeumsklassen erregt ernsteste Bedenken, da ein 6stündiges (!) Fach von der Art des Latein den Schwerpunkt des Unterrichts verschieben muß, und da der Gedanke, das Deutsch um je 2 St., das Französische um 2 in der II., um 1 in der I. Klasse zu kürzen und doch die Lateinschülerinnen am Unterricht teilnehmen zu lassen, soweit ich urteilen kann, schlankweg unmöglich ist; eine Differenz, die sich im Deutschen bis zum Ende der II. Klasse auf ca. 80 St. und am Ende der I. Klasse auf ca. 160 Stunden beläuft, muß von einschneidender Wirkung sein. Obenein sollen ja die Schülerinnen, die so different vorgebildet sind, im Oberlyzeum wieder zusammenfließen. — Die Vereinigung der Schülerinnen der drei Arten des Oberlyzeums in einem Stammunterricht mit abzweigenden Kursen ist m. E. nicht durchführbar: 1. hindert er die Durchführung des Charakters, den die drei Formen haben müssen, wenn sie nicht charakterlose Kompromißgebilde sein sollen; ich mag mir wenigstens kein Gymnasium denken, bei dem der Religions-, Deutsch- und Geschichtsunterricht, vor allem aber das allgemeine Bildungsziel nicht ganz wesentlich durch das Lateinische und besonders das Griechische mitbestimmt wird. 2. Der Unterricht würde überhaupt der großen Vorteile der Konzentration entbehren. 3. Für das Gymnasium, das 13 Stunden fremdsprachlichen Unterricht hat, liegt der Schwerpunkt nicht im Stammunterricht, sondern im Nebenunterricht; der Unterricht ist mithin exzentrisch. 4. Die Klassengenossinnen wachsen nur in geringem Maße zu einer Arbeitsgemeinschaft und zu einer ethischen Gemeinschaft zusammen. — Wir stehen an einer entscheidenden Wende des höheren Mädchenschulwesens; es würde die Freunde einer Frauenbildung, die den Forderungen der Zeit und der Natur der zu höherem Kulturwirken sich erhebenden Frau entspricht, tief schmerzen müssen, wenn man für die höhere Frauenschule nur entlehnte Formen fände und Formen, von denen man weiß und eingesteht, daß sie den Geist der neuen Zeit nicht zu fassen vermögen. — Und der Name für die neue Schule? Lyzeum? Wir wollen uns doch mit unserer allgemeinen höheren Frauenbildung nicht in dem Haine ansiedeln, in dem

das „Gymnasium“ liegt. Wir wollen auch nicht bei dem französischen lycée eine Anleihe machen. Wir wollen auch nicht Beziehungen zu den sonstigen Anstalten andeuten, die bei uns Lyzeum heißen. Wo man sonst den Ausdruck Lyzeum gebraucht, ist damit auf eine in irgendwelchem Sinne akademische Lehr- und Lernweise hingedeutet. Unsere höhere Mädchenschule soll doch zunächst eine solide, schlichte Allgemeinbildung geben. Und Oberlyzeum? — eine nicht unbedenkliche Potenzierung des ohnehin schon etwas hochliegenden Namens Lyzeum. — Der Name „höhere Mädchenschule“ taucht als Name für unsere Schule zuerst in der Zeit auf, in der die entscheidende Wende unserer Schulgeschichte sich vollzog, in der Zeit der Weimarer Versammlung vom Jahre 1872. Es war ein nom de guerre; und im Zeichen dieses Namens sind die Kämpfe um die Höherbildung der weiblichen Jugend gekämpft. Viel Schmach und viel Ehre hängen an diesem Namen. Man lasse ihn der Schule; d. h. nur der Schule, der er von Anfang an galt, der 10stufigen Schule, die mit einer höheren wissenschaftlichen Frauenbildung wirklich Ernst macht. Allen anderen werde er kurzweg abgesprochen. Hier kann das Verfahren bei den Knabenschulen maßgebend sein, wo der Name „Realschule“ auch nur an Schulen mit 6jährigem Bildungsgang und abschließendem Examen verliehen wird. — Für die der Vorbereitung zu akademischen Studien dienenden vier Kurse möge man, wenn man keinen deutschen Ausdruck findet, den Namen Lyzeum wählen, der wenigstens insofern berechtigt ist, als er die Beziehung auf die Universität enthält.

* * *

„Vorbildung für das häusliche Leben“ lautet eine der wichtigsten Forderungen unserer Zeit, die allerdings zurzeit von dem Geräusch der Verhandlungen über die Vorbildung für die Universität übertäubt ist. Diese Frage muß aber so lange verhandelt werden, bis sie eine Lösung gefunden hat. Einen Beitrag zur Lösung siehe in meinem „Fortbildungsjahr“ (Teubner, 1905) und in der „Kultur der Gegenwart“. Grundzüge einer Vorbildung für das häusliche Leben müssen m. E. folgende sein: 1. Die Bildung sei „Fach“-, nicht Allgemeinbildung. 2. Sie entfalte die Kräfte der Persönlichkeit, deren das häusliche Leben in seiner Vielgestaltigkeit und in seiner Einheitlichkeit bedarf. 3. In dem Mit- und Nebeneinander rein geistiger und mehr praktischer Arbeit ahme die Schule der Fortbildung das spätere Leben der Hausfrau nach. 4. Das Ziel der geistigen Arbeit sei Emanzipation der Schülerinnen von der Schule zu eigentätiger Selbstbildung. Vor allem pflege man die Lern- und Darstellungsweisen des Lebens, das freie Lesen von Büchern, Journalen, Zeitungen, das Gespräch, den Besuch von Stätten der Kunst und des werktätigen Lebens sowie den Verkehr mit der Natur; an Darstellungsweisen besonders die zwanglosen Formen des Briefs, der Notiz, der Reflexion, des Exzerpts usw.

5. Vor allem mache man die Schülerinnen durch theoretische und praktische Arbeiten zu der Erziehungsarbeit tüchtig. Hier muß die Nation reine Bahn zwischen sich und den Töchtern der höheren Stände machen: sie gebe ihnen die Möglichkeit, sich zu dem Größten, was die Nation von ihnen fordert, tüchtig zu machen, lege dann aber auch ein volles Maß von Verantwortung auf ihr Gewissen. 6. In der Erziehung zur Haushaltführung sei die Parole: Erziehung — zum Denken und zum Geschmack. 7. Im allgemeinen aber gelte die Forderung an die Lehrweise: nicht ex cathedra dozieren, sondern an den Objekten arbeiten!

Es ist oben gezeigt, wie nach unserer Ansicht die Mädchen auf die Universität vorzubereiten sind. Der Universität müßte das Recht gewahrt werden, gutachtlich sich über die Art der Vorbereitung zu äußern. Umgekehrt steht meines Erachtens den höheren Schulen das Recht zu, vom Standpunkt ihrer Lehrziele und Lehrgänge sowie ihrer Arbeitsweise aus ihre Wünsche für die Gestaltung des akademischen Studiums auszusprechen. Man hat bei den Berliner Konferenzen geäußert, der Sprung von der Schule zu der Universität sei zu groß. Vielfach ist das Gegenteil der Fall: der Fortschritt ist zu gering. Nötig ist jedenfalls Kontinuität, materiale und formale. In formaler Hinsicht müssen alle die, die mit mir für unsere Mittelschulen das Leitmotiv „Selbständigkeit und Selbsttätigkeit“ fordern, das eine dringend wünschen, daß man die Vorlesung nicht mehr als eine „wesentliche und unentbehrliche Form des akademischen Unterrichts“ ansehe, vielmehr planmäßig deren Ersatz durch die seminarische Arbeitsgemeinschaft zwischen Professoren und Studenten ersetze. Zwingt man unsere Abiturienten und Abiturientinnen in die Rezeptivität des Hörens hinein, so heißt das allerdings einen Sprung, aber einen Sprung rückwärts fordern, der bei dem immer noch zarten Selbsttätigkeits- und Forschungstrieb der jungen Studierenden leicht ein salto mortale werden kann. Wie ich die seminarische Arbeit als Grundform der akademischen Arbeit im Interesse der Zusammenhängigkeit des Bildungsgangs unserer Studierenden wünschen muß, so auch aus der Idee der Universität heraus. Der Zweck des akademischen Studiums ist die Aneignung der Fähigkeit zu selbständiger, methodischer Arbeit in der Wissenschaft. Nicht die Aneignung des irgendwie dargebotenen Stoffs, sondern die freie Erarbeitung des Wissens ist Aufgabe Studierender. Die Aneignung des zur Inangriffnahme der Forschungsarbeit nötigen Wissens kann man den Studierenden überlassen, die ja doch wohl auf der Schule gelernt haben, ein Buch zu exzerpieren und seinen Inhalt sich anzueignen. Daß für Aneignung von Kenntnissen die Arbeit im Buch ungleich geeigneter als das Hören und Nachschreiben von Vorlesungen ist, das muß wohl nicht erst bewiesen werden. Nun kann ja allerdings eine Vorlesung der Forscherarbeit des Studierenden in dem Falle dienen, wenn der Vortragende nicht fertige Ergebnisse mitteilt (siehe

das „tradere“ der Vorlesungsverzeichnisse), sondern, mit Diesterweg zu reden, einen lauten Untersuchungs- und Denkprozeß führt, d. h. die Erkenntnis vor dem Zuhörer werden läßt. Indes — vom Anhören gewinnt man die Technik der Arbeit nicht. Fabricando fit faber: darum führe man doch den jungen Studenten sofort in die Arbeit hinein. (Wissenschaftliche Arbeit ist ja so schwer, daß der Studierende keinen Tag vorüberstreichen lassen darf, ohne ihn für sie genützt zu haben.) Und dann führe man ihn methodisch vorwärts zu immer größerer Selbständigkeit, bis er endlich allein arbeitet mit dem stolzen Bewußtsein, wenigstens auf einem kleinen Stückchen wissenschaftlicher Erde Pionier zu sein. Der Professor inmitten junger Forscher, inmitten einer von ihm planmäßig geleiteten Arbeitsgemeinschaft, das ist m. E. die idealste Gestaltung des Kommilitonenverhältnisses. Der Studierende „zu den Füßen“ seines Lehrers — das ist vieux genre. Im unmittelbaren Einschauen in Forscherarbeit, nicht, wie man gesagt hat, beim Hören einer Vorlesung gewinnt man den „Glauben an die Wissenschaft“. — So vollzieht sich auch die Synthese zwischen der forschenden und der lehrenden Tätigkeit des Professors. Daß die Universitäten bei dieser Anschauung anders zu organisieren, namentlich die Zahl der Universitätslehrer zu vermehren wäre, weiß ich. Aber ich glaube auch zu wissen, daß unser deutsches Volk zurzeit in einer zu schwierigen Lage steckt, um mit einer gewissen fatalistischen Ergebung das „Schwänzen“ der Studierenden, d. h. der zukünftigen Leiter seines Geschicks, als ein unveräußerliches Stück akademischer Freiheit ansehen zu können. Sobald das Seminar die herrschende Arbeitsform wird und zugleich die Prüfung ganz nach dieser Artbeitsform organisiert ist, wird das Recht zu schwänzen — das Recht durchzufallen, da man sich die Kunst zu forschen weder selbst „einpauken“ noch „einpauken“ lassen kann.

Das Kollegium der höheren Mädchenschule der Zukunft wird sich aus Lehrern und Lehrerinnen zusammensetzen, seminarisch gebildeten, die bis zur Mittelstufe (6. Schuljahr) unterrichten können, und akademisch gebildeten, die den übrigen Unterricht, aber auch, wo es erwünscht ist, den auf der Mittelstufe erteilen. — „Lehrer und Lehrerinnen“; nach meiner Meinung eine wertvolle Verbindung, wenn beide das Wertvolle ihrer geschlechtsmäßigen Eigenart deutlich ausprägen. Der Lehrerin wegen ihrer besseren Erkenntnis und demgemäß besseren Pflege der Mädchenseele einen Vorzug einzuräumen, bin ich außerstande; den Vorzug der Gleichgeschlechtigkeit kompensiert die Familienlosigkeit der Lehrerin. Wäre die Kenntnis der Mädchenseele und des Mädchengeistes bei den Lehrerinnen so sehr der unseren überlegen, so würde man doch wohl über die „intellektuellen Grenzlinien“ zwischen Mann und Weib etwas Tieferes und Exakteres aus Frauenfedern haben; ich kenne aber nichts, vielleicht allerdings wegen unzulänglicher Literaturkenntnis. — Jedem Freunde der höheren Mädchenschule müssen die wissenschaftlichen Lehrerinnen mit ihrem schönen

und opferfreudigen Idealismus, ihrer stillen Pflichttreue, ihrer geistigen Beweglichkeit, ihrer Kombinationskraft, ihrer Bereitschaft zu wissenschaftlicher Vertiefung, ihrer feinen Erläuterungskunst, ihrer Sprachgewandtheit und manchem anderen hochwillkommen sein; aber ihre Arbeit bedarf durchaus der Ergänzung durch die männliche Arbeit.

Die Leitung der „Oberlyzeen" wurde auf der Berliner Konferenz, so las man's, von dem Regierungsvertreter „und natürlich auch von den debattierenden Frauen" „für die Frau mit voller wissenschaftlicher Bildung" in Anspruch genommen, und ein Universitätsprofessor erklärte die Sache für selbstverständlich. „In Anspruch genommen" — wenn das heißen soll, „daß man auch Frauen die Leitung übertragen solle, so wird man sich das um so eher gefallen lassen, als Frauen den Beweis des Geistes und der Kraft erbracht haben, daß das *χάρισμα κυβερνήσεως* nicht an das Geschlecht gebunden ist. Soll es aber heißen, daß man uns auf den Aussterbeetat setzen will, so erinnere ich mich mit Vergnügen unserer alten Weimaraner und aller der Männer, die an leitender Stelle der höheren Mädchenschule in ihrer Knechtsgestalt gedient und sie im Kampfe mit der Gesetzgebung weiterentwickelt haben. Auch mögen die Erfahrungen der Städte, die doch wohl als „Zahlende" und unermüdliche Förderer der höheren Mädchenschule ein ganz klein wenig mehr, als es zurzeit geschieht, in Frage kommen sollten, nicht ganz zu ungunsten des männlichen Regiments bislang gewesen sein. Vielleicht, daß sogar bei einer Abstimmung unter den Lehrerinnen selbst das männliche Direktorium nicht einstimmig abgelehnt würde, weil sie vielleicht, vielleicht meinen könnten, zum Leiten gehöre vor allem verläßliche Nervenkraft, ruhige, emotionell nicht getrübte Sachlichkeit, ein innerer Zusammenhang mit dem Familien- und dem gesamten Staatsleben und einige derartige Kleinigkeiten mehr, derartige Dinge aber finde man beim Manne im allgemeinen eher als bei der Frau. — Doch wie dem sei, mögen wir Männer nun noch eine Zukunft als Direktoren haben oder die Feminisierung des Direktorats unaufhaltsam sein, an einem wollen wir, die wir für die Organisationsfragen doch ein gewisses Verständnis haben müßten, arbeiten, so lange wir „leben"; wir wollen arbeiten, daß die höhere Mädchenschule endlich der Agitation entrückt, nicht eine entlehnte, sondern eine originale Gestalt gewinnt, in der sie fähig ist, die Kulturkraft der Frau so zu steigern, wie es eine Zeit verlangt, die in sich die gärenden Keime einer schweren Zukunft birgt.

AUF DEM WEGE ZUR WELTLICHEN SCHULE

VON F. GANSBERG-BREMEN

Der Kampf, der neuerdings in Bremen gegen den Religionsunterricht entflammt ist und der sich zu dem radikalen Beschluß der bremischen Lehrerschaft steigerte, bei der Behörde um Abschaffung des

Religionsunterrichts vorstellig zu werden, dieser Kampf wurde in der Stille eingeleitet durch eine Umfrage der Vereinigung für Schulreform in Bremen, worin viele in der Öffentlichkeit bekannte und auf ihren Gebieten führende Geister um Angabe von Schriften, Erzählungen, Dichtungen aus der Weltliteratur gebeten wurden, die in gewissem Sinn als Ersatz für die biblischen Stoffe gelten könnten. Dies Rundschreiben streifte mit wenigen Worten die Unnatur des Religionsunterrichtes, der sich in Fragen, Aufsagen und mechanischen Redekünsten nicht genug tun kann: Ein grundfalscher Weg, sagte es, führt der Jugend Werke vor, die aus religiöser Empfindung entsprungen sind; versenkt euch mit der Jugend in den Inhalt von Büchern, die aus frommem Gefühl geboren sind, dann wird die Jugend diese Gefühle wie einen geheimen Duft in sich aufnehmen! — Es legte dann weiterhin dar, daß auch so noch ein lehrplanmäßiger Unterricht über die feinsten Seelenregungen und Ewigkeitsgedanken in unserem Fabrikbetrieb Unnatur bleibe, und suchte dann in aller Kürze nachzuweisen, daß das nächste große Ziel der Schulreform eine „Verweltlichung des Religionsunterrichtes" sein müsse. Es sollte versucht werden, den Religionsunterricht aus der Enge und Dürre eines dünnleibigen biblischen Geschichtsbuches, das bekanntermaßen in unseren Schulen lange Jahre der einzige Vermittler von Andacht und religiöser Erkenntnis bildet, herauszuheben zu der Weite und Tiefe eines in allgemeinstem Sinne religiös wirkenden Erbauungsbuches, eines Buches, in dem sich — zum erstenmal! — „geistliche" und „weltliche" Stoffe die Hände reichen sollten. Und wenn auch in Wirklichkeit der Schulreform-Vereinigung schon in diesem Augenblicke statt einer Verweltlichung des Religionsunterrichts eine Verweltlichung der Schule als höchstes Ziel vorschwebte, so glaubte sie doch vorderhand nicht mehr als eine allerdings grundlegende Reform anregen zu dürfen. Um so freudiger wurde sie überrascht, als im Mai 1905 die bremische Lehrerschaft sich zu ihrer Forderung der Abschaffung des Religionsunterrichts bekannte. Und da die Lehrerschaft bald darauf in einer ausführlichen Denkschrift: Religionsunterricht oder nicht? eine wohldurchdachte und umfassende Begründung ihrer Forderung niederlegte, so konnte die Vereinigung für Schulreform ihren Standpunkt auch verlassen. Sie setzte zwar ihre Umfrage fort, aber sie konnte nun um Stellungnahme zu der Denkschrift mit ihren präzisen Forderungen bitten. So erhielt die Vereinigung im ganzen 80 gutachtliche Äußerungen, die in diesen Tagen als stattliche Broschüre erschienen sind.*) Wir finden darin eine ganze Reihe hochangesehener Gelehrten, Literaten, Politiker, Künstler, die in meist kurzer, anregender Briefform, aber auch in längeren, wohlerwogenen Ausführungen ihre Stellung zum Religionsunterricht begründen. — Dieses Buch, in dem also die Öffentlichkeit spricht,

*) Religionsunterricht? Achtzig Gutachten. Leipzig, Voigtländer.

möchte ich zum Ausgangspunkt machen, wenn ich Ihnen nun zeige, wie ich mir den Weg zur weltlichen Schule denke!

* * *

Bei der Vielseitigkeit der gutachtlichen Stimmen kann von einem einheitlichen Charakter gerade nicht gesprochen werden, immerhin hört man gewisse Grundtöne immer wieder aus dem Konzert herausklingen. Es sind im wesentlichen drei Grundgedanken, die in den Vordergrund treten:

Durch viele Briefe geht ein stark pessimistischer Zug der Klage wider die Schule, daß sie die höchsten Güter in Gefahr bringe durch unerträgliche schulmäßige Behandlung derselben. „Wünscht ihr religiöses Leben in der Menschheit, so befreit die Schule vom Religionsunterricht“, klagt man mit Artur Bonus. — Es muß gewiß seit langem und überall in unseren Schulen entsetzlich geschulmeistert worden sein. Statt die Schule als Stätte eines ungezwungenen, freien und anregenden Verkehrs der Geister zu betrachten, spannt man die Gedanken und Urteile, ja die feinsten Empfindungen der Seelen in die Maschinerie hölzerner, blutleerer Gewaltdialoge, die man „Entwicklungen“ nennt; über alles Seelenleben im Schüler glaubt man Gewalt zu haben, wenn man die richtigen Antworten herausbohrt, und mit den Gefühlen glaubt man beliebig hantieren zu können, wenn nur die Formeln für diese Gefühle funktionieren. — Die Schule will planmäßig, lehrplanmäßig Andacht erwecken, Stimmung erzeugen — daß sie da genau ebenso oft Mißstimmung und Abscheu erweckt, das unterliegt keinem Zweifel. Also sollte sie es aufgeben, das Feinste und Edelste im Menschen zu schulen. Die Schule treibe nur das, was eine schulmäßige Behandlung vertragen kann, und wenn sie dann zwischendurch und wenn der Geist dazu treibt, ein wenig Kunst und Ethik und Religion mitteilt, also etwas, was die schulmäßige Behandlung nicht vertragen kann, dann hat sie vollauf ihre Schuldigkeit getan.

Noch ein anderer starker Protest klingt aus den vorliegenden Blättern heraus; das ist der Protest gegen die religiöse Vorstellungswelt, gegen das Verstandesmäßige, das im Religionsunterricht mitgeteilt wird. Dieser Protest richtet sich sowohl gegen die spezifisch biblisch-christliche Vorstellungswelt, wie überhaupt gegen alles Herumschweifen jenseits der Grenzen der menschlichen Erkenntnis. Gewiß erzählt die Bibel in wunderbar plastischer Sprache, in naiver, aber farbiger Anschaulichkeit, aber zum Vollgenuß ihrer gedanklichen und sprachlichen Schönheiten wird immer nur der gereifte Mensch kommen; er wird in der Bibel ein kulturgeschichtliches Dokument ersten Ranges erblicken; für Kinder aber ist sie nicht geschrieben, und der Erzähler, der die biblischen Lebensbilder unseren Kindern wirklich ins Verständnis „schmeicheln“ kann, soll erst noch geboren werden. Alle Versuche bis auf unsere Tage sind als gescheitert zu betrachten. Gewiß vermag die fremdartige romantische Welt, in die die Bibel in großen Zügen

einführt, die Phantasie der Kinder außerordentlich anzuregen — über der Fülle des Ungewöhnlichen, des über alle kindliche Erfahrung Hinausgehenden kann auch die beste Darstellung es nur zu halber Wirkung bringen. Daß wir aber eine Fülle von Geschichten besitzen, die bei den Kindern volle Wirkung erzielen, darüber ist sich die Welt einig; es ist ärgste Gedankenlosigkeit, immer wieder zu behaupten, es gäbe für Kinder überhaupt keine besseren Geschichten als die Wundergeschichten und die Gleichniserzählungen Jesu. — Und der dogmatische Gehalt? — Der Glaube an ein Wesen, das die Naturgesetze in seiner Hand halte und sie uns zuliebe oft durchbreche — dieser fromme Kinderglaube geht langsam, aber unrettbar, verloren. Das ist fast mit den Händen zu greifen. Vor dem wachsenden, forschenden und schaffenden Menschengeiste zerrinnen die metaphysischen Nebel. Das Christentum umspannt das Leben nicht mehr, ja das reicher und tiefer werdende Leben der Menschheit beginnt, das Christentum zu zersprengen. Das Christentum ist eine untergehende Welt. Will sich die Schule diesem Entwicklungsprozeß entgegenstemmen? Will sie retten, was nicht mehr zu retten ist? Will sie im kulturkundlichen und naturkundlichen Unterricht auf der einen Seite und im Religionsunterricht auf der anderen Seite vereinigen, was sich doch nicht vereinigen läßt? Will sie Feuer mit Wasser mengen? Sollen die Kinder in dieselben Zweifel gestürzt werden, die uns gequält haben? Nötigt ihr aber der Jugend einen Gottesglauben auf, den ihr selbst verloren habt, so zerstört ihr ihren Glauben an die Menschheit! Darum fort mit dem Religionsunterricht!

Dieser Glaube an die Menschheit, ein lebhaft bejahender, zukunftsfroher Glaube an die Menschheit ist der dritte Zug, der uns in unseren Briefen entgegentritt. Es ist, wie Ellen Key sagt, die neue, große Gewißheit, daß Gott nicht in dieser oder jener Religion ist, sondern, daß die Menschen in den Religionen sind; daß Gott nicht in diesem oder jenem Gottesdienst ist, aber daß alles, was Menschen zu ihrem eigenen und anderer Frommen und Freude denken und wirken, Gottesdienst ist. Wo nur Menschen tätig sind, ehrlich, treu, opferfähig, leidenschaftlich, da fühlen die Bekenner dieses Glaubens Religion. Wenn ein Maler deinem Auge neue Wunder der Landschaft und des Lichtes erschließt, wenn ein Dichter neues Leben in dir erweckt, wenn du dich nur erbaust an Büchern und Bildern, in Festhallen und Werkstätten, wenn Kampf, Arbeit, Heldentum und Schicksal dich ergreifen, erschüttern und begeistern — da ist Religion; da dienst du Gott, wo du dem Menschen dienst. So wird Gottesdienst zu Menschendienst, und für die Bekenner dieser Religion der Menschheit ist die weltliche Schule kein starres, leeres Gerüst, an dem das Leben erstorben ist, sondern sie erscheint ihnen aufs höchste entwicklungsfähig, wenn sie nur dahin wirkt, daß nichts Menschliches dem Kinde fremd bleibe, wenn sie ausgebaut wird zu einem Tempel der Humanität. Da werden sich beide Gebiete menschlichen Forschens und Schaffens, die Kulturkunde und

die Naturkunde, die Hände reichen. Hier wird man lernen, „daß die tatsächlichen Verhältnisse ernst sind und weder Gebet noch Gnade, noch Wunder sie aufzuheben vermögen“; dort wird man lernen, „welchen Glauben und welche Opfer jede große Entdeckung oder Erfindung erforderte“ und daß jede Entdeckung auch ein Blatt aus der Geschichte der Seele ist, jede Erfindung auch ein Schritt auf dem Wege des Guten!

So, das wäre ein Versuch, die Grundgedanken dieser Gutachtensammlung zu formulieren. Für die praktische Verwirklichung desselben ergeben sich nun folgende Prinzipien — und damit berühren wir uns auch im wesentlichen mit der bremischen Denkschrift: Religionsunterricht oder nicht?

* * *

Wir wollen bei diesen Erörterungen das grundbildende Moment und das verstandesmäßige des Religionsunterrichts, die religiöse Erweckung und die religiöse Belehrung scharf auseinanderhalten, und zunächst das erstere ins Auge fassen.

Da muß nun zunächst dieser Gedanke als töricht zurückgewiesen werden: die Schule bliebe ein kahles Gerüst, ein Körper ohne Seele, wenn man ihr den Religionsunterricht nähme! Man denke doch nur an einen gewissen Religionsunterricht, der Angst und Zittern um sich verbreitet, weil er die Jugend mit langen Reihen unverständlicher, schwerfälliger Verse, Sprüche und Geschichten quält! Ich rufe Ihnen ein sehr scharfes Wort Rousseaus in Erinnerung: „Wenn ich das Bild widerwärtiger Borniertheit malen sollte, ich würde einen Schulfuchs malen, der Kindern den Katechismus lehrt; wollte ich ein Kind verrückt machen, so würde ich es zwingen, mir zu erklären, was es denn eigentlich meint, wenn es seinen Katechismus hersagt!“ Ich erinnere Sie auch an die gähnende Langeweile jener Religionsstunde, in denen schonungslos eine Geschichte nach der anderen durchgenommen, behandelt, zerpflückt und wieder zusammengesetzt wurde, eine nach der anderen, wie sie im Buche und wie sie im Lehrplan stehen. Von solchem Unterricht ist für die Gemütsbildung gar nichts zu erhoffen. — Wenn man aber doch im Religionsunterricht den Hauch eines gewissen innerlichen, familiären Gemeinschaftslebens verspürt, so liegt das sicher daran, daß man dann auch in diesem Fache die Persönlichkeit des Lehrers schonsam behandelt. Gewiß, Rektoren und Inspektoren, die vor keiner Strenge zurückscheuten, haben in diesem Fache Zurückhaltung geübt vor der Person des Lehrers, vor seinem innersten Sichgeben und Gefühlsleben. Aber diese Rücksichtnahme verlangen wir in allen Fächern, weil wir uns überall persönlich geben wollen, als Freunde der Kinder, die jeder Regung im Kinde nachzugeben imstande sind, die sie zu begeistern vermögen für Aufgaben, die auf dem Wege naturgemäßer Entwicklung liegen. Wir wollen noch viel mehr, als das bis jetzt geschehen ist, uns an den ganzen Menschen wenden. Die moderne Pädagogik drängt mit aller Macht darauf los, das Kind mit allen seinen Fähigkeiten und Wünschen in den Mittelpunkt des Unterrichts zu

stellen, das Kind aus der armseligen Gedächtnis- und Sprachkultur zu einem beglückenden, sein Persönlichkeitsgefühl steigernden Können zu führen. Jede Stunde trage ihren Wert in sich selbst, sei wert, gelebt zu sein — dann nur sind wir sicher, dem Kinde kein Pedant, Tyrann und Seelenmörder zu sein; dann nur sind wir sicher, sein bester Freund und Genosse seiner Spiele und Arbeiten, seiner Leiden und Freuden zu sein. Und wenn wir nun für Abschaffung des Religionsunterrichts plädieren, so bekennen wir eben damit, daß es, so weit unsere Erfahrung reicht, nicht möglich ist, den Religionsstunden diese echte Kindlichkeit und Selbstverständlichkeit zu verleihen. Den poetischen Zauber gemütsbildender Momente aber geben wir dabei nicht aus der Hand.

Was müssen wir tun, um die feineren Seelenkräfte ebenso, ja noch mehr als bisher zur Entfaltung zu bringen?

Zunächst müssen Naturkunde und Kulturkunde ganz und vollbewußt ihre Pflicht tun. Hugo Salus sagt darüber in unserer Votensammlung: „Die Lehrer der Naturforschung, der Entwicklung des Menschengeschlechts, der Geschichte, der Sprache, der exakten Wissenschaften müssen immer begeisterter und begeisternder ihre Schüler in ihre Reihe einführen, damit sie — religiöser werden. Und ihre Lehrbücher werden einst die Bücher des Glaubens sein!“ Diesen Satz wird gewiß jeder freudig unterschreiben, der nur ein wenig den gewaltigen Pulsschlag des Lebens gespürt hat, der in echter moderner Kunst und Wissenschaft kreist. Ich brauche nur an Wilhelm Bölsche, an Francé und die übrigen Männer vom Kosmos zu erinnern, um uns die ganze Fülle neuer Erkenntnisse, die ganze Größe menschlicher Forschung in einigen Linien anzudeuten. Von dieser Forschungsarbeit und Gestaltungskraft kann auch der Jugend ein kleiner Teil nahe gebracht werden. Es bedarf nur, das ist meine Überzeugung, eines Anstoßes, um in der Lehrerschaft zahllose Kräfte zu wecken, die all die vielen Geistesschöpfungen, in denen Kunst und Wissenschaft ganz eins geworden sind, nun auch der Jugend zugänglich machen. Die nächsten zehn Jahre werden gewiß dieser großen Popularisierungsarbeit gewidmet sein — und dann wird eine solche Flut von Schönheit, Geist und Wunderglauben in die Schule gelenkt, daß wir jene alten metaphysischen Rätsel und transzendenten Wunder ganz darüber vergessen! Das wird eine Götterdämmerung werden!! Vor allzu planmäßiger Beeinflussung in diesen Weltanschauungsfragen werden wir uns aber hüten, um nicht wieder in einen Hauptfehler des Religionsunterrichts zu verfallen. Die Wirklichkeit sehen, beurteilen und lebhaft erfassen lernen und die Freude erwecken, in diese Welt des Kampfes, der Arbeit, des immerwährenden Fortschritts einzutreten — das wird unser offizielles Ziel sein. Alles Übrige — gelegentlich! wenn uns eine tiefe Kinderfrage fast wie von selbst zu diesen Gebieten trägt; da ist es Zeit, da wollen wir einen großen Blick freilegen, da wollen wir Andacht und tiefste Lebensfreude im Kinde entzünden — da wird der Mensch zum Menschen reden!

Wenn nun die biblischen Geschichten als Grundlage realer Weltanschauung völlig abgelehnt werden müßten, so enthalten sie doch gewaltige Idealien, sie entrollen ein hochbedeutendes Stück Menschenleben, sie führen Heroen des Glaubens und der Liebe vor und verkörpern die Träger sittlicher Ideen, der Treue, des Mutes und des Gehorsams. Wenn wir den biblischen Stoff trotzdem preisgeben, so geschieht das in der lebhaften Überzeugung, daß uns die Literatur aller Zeiten und Völker (zu der natürlich die jüdische auch gehört!) einen Stoff bietet, der in seiner Gesamtheit dem biblischen weitaus überlegen ist an lebendiger Wahrheit und ergreifender Wirksamkeit. Es gibt gewiß kein einzelnes Buch, das der Bibel an Bedeutung für die Menschheit gleichzustellen wäre, aber wenn wir uns „die holde Zartheit Goethes, das Ideale Schillers, die Lebensweisheit Lessings, das Naive Jean Pauls zu einem Ganzen vereinigt denken, so haben wir ein unvergleichlich wertvolles Buch der Bücher für die Jugend". Wir wollen erzählen von großen Männern und edlen Frauen und von allem, was nur das Menschenherz bewegt; aber es ist auch sicher, daß uns für diese allgemeine Lebenskunde in der Literatur ein unerschöpflicher Reichtum entgegentritt. Wir wollen diese aber auch in bevorzugten Lesestunden darbieten, sie sollen etwa am Anfang und Ende der Woche liegen, aller Drill und Memoriermaterialismus — das ist in den Tagen einer großen Kunsterziehungsbewegung fast eine überflüssige Bemerkung —, alles methodische Handwerk sollen aus ihnen ferngehalten werden, statt dessen sollen sie von sonntäglicher Innerlichkeit und Wärme getragen sein. Und beim Herausheben und Sammeln dieser im weitesten Sinne erbaulich wirkenden Dichtungen wird die Lehrerschaft wiederum freudig mit Hand anlegen.

Einen Ehrenplatz in diesen Stunden der Weihe, der ernsten Sammlung aber nehme die Religionsgeschichte ein. Dieses Unterrichtsfach wird zunächst mit den schönsten und tiefsten religiösen Sagen und Märchen bekannt machen; es wird weiterhin die großen religiösen Persönlichkeiten behandeln und die Geisteshelden der Menschheit vorführen, und es wird endlich versuchen, an der Hand verschiedenartiger religiöser Schriften den tiefen Fragen der wichtigsten Religionen näher zu kommen. „Ein solcher Unterricht wird das Religionsgefühl pflegen und gleichzeitig die Religionsfreiheit wahren!" (Ellen Key.)

Daß diese Stunden nun auch zu Stunden ernster Betrachtung des eigenen Lebens werden, liegt nahe. Wird aber eine ethische Belehrung möglich sein, wenn wir den granitnen Unterbau für die Ethik, wie man zu sagen pflegt, wenn man die Religion aus der Schule entfernt hat? Nun, die alte Streitfrage, ob die Ethik auf der Religion oder die Religion auf der Ethik basiere, löst sich bei uns auf die einfachste Weise. Wenn wir Religion in dem weitumfassenden Sinn verstehen, daß wir alle schöpferische Arbeit, alle Leidenschaft und Opferfreudigkeit, überhaupt alle Aufwärtsbewegung, die der Menschheit dient, als

Religion empfinden, dann liegen Ethik und Religion so dicht nebeneinander, daß sie ineinander übergehen können. Wir werden in unserer Lebenskunde in reichstem Maße Gelegenheit haben, die Moral des privaten und öffentlichen Lebens zu beleuchten und zu durchdringen. Und so ist's recht! Wir haben uns schon längst daran gewöhnt, die sittliche Lebensführung als das Wichtigste am Menschen einzuschätzen. Keinen Menschen fragt man noch nach seiner religiösen Überzeugung, höchstens den Beamten und ganz besonders noch den Lehrer. Dagegen protestieren wir, denn dies muß die Heuchelei großziehen. Und weil der Religionsunterricht schuld daran ist, so fordern wir auch aus diesem Grunde seine Entfernung. Er hat Unheil genug im Lehrerstande angerichtet!

Und nun, in aller Kürze — der zweite Teil des Religionsunterrichtes, der religiöse Erkenntnisstoff. Da sollte man doch eigentlich mit einem Satz fertig sein: Offizieller Unterricht über „die letzten Gewißheiten", die jeder mit sich selbst abmachen muß, ist Unsinn. Wir werden in unseren Studien überall und an jedem Punkte an den Grenzen der menschlichen Erkenntnis angelangen. Es scheint zwar so, daß jene dunkle Stelle, auf der wir uns bescheiden, nichts zu wissen, mit der fortschreitenden Entwicklung immer kleiner wird. Und doch, sie bleibt! Wir können aber doch aus dem Ignoramus und Ignorabimus kein Unterrichtsfach machen, wir können doch nicht lehren, was nicht zu lernen ist! Das sollte man doch nun endlich einsehen! Will man das Metaphysische aber nur zu Stimmungszwecken benutzen, so treibt man bewußten Mißbrauch mit den Mirakeln, so gibt man Religion für alle diejenigen, die nicht alle werden! Und doch, dies ist das eigentliche Kampfobjekt! Darüber dürfen wir uns nicht täuschen! Denn ob nun wahre Religiosität dem Volke erhalten bleibe, das ist eigentlich dem Regierenden immer Nebensache gewesen. Die wahrhaft Religiösen pflegen doch überall anzustoßen, sie sind unbequem und sie bringen nur sehr leicht das äußerlich-künstliche, offizielle Christentum in peinliche Situationen. Das echte Christentum, die wahre Religion, die ein Mensch im Herzen hat, die bleibt, die entfaltet sich mit Religionsunterricht, ohne Religionsunterricht und trotz Religionsunterricht. Und der Lehrer hat sie und regt dadurch im Schüler gleiches religiöses Leben an, oder er hat sie nicht, und dann kann kein Schulinspektor, kein Senator, kein Geh. Regierungsrat ihm dies Licht anzünden; es sei denn wieder, sie hätten selbst ein Licht, das zünden könnte. Und so fort. Befehlen und Verordnen läßt sie sich nicht. Darum hat sie auch nichts in der inneren Schulpolitik verloren. Und nichts im Lehrplan und nichts in der Konferenz. Sie ist durchaus Privatsache. Man wird keinem Menschen den Religionsunterricht nehmen, wenn der äußere Betrieb in Ordnung ist, das Hersagen, Besprechen, der Ton, die Haltung. Ob der Lehrer an den Stoff glaubt, ob er innerliches religiöses Leben hat — das geht keinen Menschen was an! Hier ist der entscheidende Punkt! Bezeugt die Lehrerschaft, vielleicht gemeinschaftlich, daß sie

nicht mehr an den Stoff glaubt, so wird der Religionsunterricht zum hellen Unsinn, er wird direkt gemeinschädlich — er kann in dem Augenblick als abgetan betrachtet werden. Solange man uns jedoch um unseres Glaubens willen materiell schädigt, so lange wird man keine ehrliche Antwort von uns erhalten. Das ist auch sicher! Über die Stimmung der Lehrerschaft täusche man aber nicht! Auch die großen Lehrertagungen ergeben kein richtiges Bild! Man darf ja nichts sagen!! Als Beweis dafür führe ich an, daß die sämtlichen Lehrer, die unsere Behörde sich in den letzten Jahren aus Preußen hereingeholt hat, und die man sich doch auch auf ihre Religion angesehen hat — für die Abschaffung des Religionsunterrichts gestimmt haben. — Also: ehe wir nicht die Wahrheit sagen dürfen, eher wird der Religionsunterricht nicht fallen! Aber wenn wir endlich den Mund auftun, dann kann ihn auch nichts mehr halten!

Und nun zum Schluß noch ein kurzes Wort: Was sollen wir nun morgen tun? Eine so hoffnungslose Kritik des gegebenen Zustandes widerstrebt meinem ganzen Innern! Was kann ich tun, um morgen schon den ersten Baustein für die weltliche Schule aufzustellen! Zwei Wege erscheinen mir gangbar. Erstens: Wir lassen die biblischen Stoffe mehr zurücktreten und rücken die sittlichen Erörterungen und die Beispiele aus der Geschichte und Dichtung, die an die biblischen angeschlossen werden, mehr in den Vordergrund. Zunächst vielleicht möglichst unauffällig. Und zweitens: Wir tilgen den dogmatischen Gehalt, indem wir die biblische Stoffe in das Gewand der Kunst hüllen. Da werden uns die Geschichten bei den Kleinen von selbst zu Märchen. — Vor vielen tausend Jahren an einem schönen Sonntagmorgen ging einmal der liebe Gott auf der Erde spazieren. Er mußte doch nachsehen, ob alles noch in guter Ordnung war — und er fand ein Bäumchen, das hatte der Wind halb umgeweht, und einen Bach, der von dicken Steinen ganz verstopft war und die Wiese überschwemmte, und einen Käfer, der ins Wasser gefallen war und mit den Füßen ängstlich zappelte. Und der liebe Gott richtete das Bäumchen wieder auf und räumte die Steine aus dem Bache und hielt dem kleinen Käfer seinen Finger hin, daß er hinaufklettern, sich putzen und fortfliegen konnte. Und der liebe Gott seufzte und dachte, ich muß mir ein paar Gehilfen verschaffen, und er machte sie, zwei Menschen, aus einem Stück Erde, und er machte sie so weiß wie Porzellan und malte ihnen hübsche rote Backen und blaue Augen und langes goldenes Haar. Und weil sie noch steif und still waren wie Puppen, so nahm er einen Strohhalm und blies nur einmal in ihren Mund hinein — o siehe da, da fingen sie an sich zu bewegen, lachten und klatschten in die Hände und sprangen dem lieben Gott von der Hand herunter. Und der Baum im Paradiese wird uns zum Baum des Lebens für die Engel — gerade hundert Äpfel sind's auch und sie geben neue Jugend für ein Jahr. Und Abrahams Hütte im Hain Mamre wird uns zu einem großen Gehöft, in dem zwei gute



Abb. 1.

alte Leute still ihren Geschäften nachgehen. Aber die Sonne lacht ihnen nicht recht mehr, und die Blumen und die Füllen sind auch eigentlich nicht mehr für sie da — sie sehnen sich nach dem Kinde, dem dies alles Herrlichkeiten sind. Und eines Tages um die Mittagstunde kam ein Engel in Gestalt eines alten Bettlers zu ihnen — und nun lassen wir wieder ein Grimmsches Märchen anklingen! So bekommt doch manche Stunde lebendigen Inhalt und schafft bleibende Eindrücke! Manche, sage ich, denn gerade derjenige, der alle biblischen Stoffe in dieser Weise in Märchenpracht tauchen und die Haupthandlung mit Grimmscher Anschaulichkeit herausarbeiten will, wird finden, daß diese Stoffe dem Erzähler in Wahrheit unüberwindliche Schwierigkeiten bereiten! Endigt doch jenes deutsche Idyll unter den Bäumen des Hains Mamre mit religiösem Wahnsinn, mit einer Kindesopferung! Welcher Abgrund zwischen morgenländischem Religionsfanatismus und deutschem Empfinden! Was bindet uns noch an solche Stoffe! Und der Reichtum liegt um uns herum! Auch dieser Weg führt uns aus dem Religionsunterricht heraus, auch er führt uns in gerader Richtung: Zur weltlichen Schule!

VOM SKIZZIEREN

Mein lieber Herr Götze!

Sie bitten mich, den Lesern des „Säemanns“ etwas über das Skizzieren zu sagen und sie dabei auch „gleichsam einen Blick in die Werkstatt tun zu lassen“. Nach dem ersten Bedenken, das wohl jeder fühlt, wenn es gilt, etwas in Worte zu übersetzen, was eigentlich ausschließlich in der Tat bestehen sollte, will mir's doch bei den mancherlei Unklarheiten, die über Wesen und Wert der Skizze beim großen Publikum herrschen, scheinen, als ob sich doch einiges über diesen Gegenstand sagen ließe. Wenigstens sind einige landläufige Miß-



Abb. 2.

verständnisse derart, daß sie sich vielleicht mit Worten klären und beseitigen lassen.

Da ist zunächst der größte Irrtum der, daß der Begriff der Skizze vermengt wird mit dem Begriff des Unfertigen und Ungenauen. Das



Abb. 3.

Bild, so ist die Meinung, ist allein fertig, die Skizze ist nicht fertig. Das Bild ist genau, die Skizze ist ungenau. Zum Fertigstellen und Ausführen braucht man viel Können, zum Skizzieren weniger. Das ist so etwa der Gedankengang, der durch ein drastisches Beispiel aus dem Damenatelier seine Illustration findet. Die betreffende Dame sagt zu



Abb. 4.

dem Meister: „Ich möchte bei Ihnen zeichnen und malen lernen, ich habe aber nicht viel Zeit. Ich bin verlobt, in sechs Monaten will ich heiraten. Da kann ich wohl nicht etwas 'ausführen', aber so ein bißchen Skizzieren, das möchte ich wohl lernen." — Ja, so ein bißchen Skizzieren!

Die Skizze mit dem Begriff flüchtig im Sinne von ungenau zu verwechseln, ist falsch. Manche Skizzen können viel genauere Einzelheiten aufweisen, als zum Beispiel ihre Verwendung auf dem fertigen Bilde nachher zeigt. Viele Skizzen können allerdings im Publikumssinne ungenauer sein, als ein Bild.

Darauf aber kommt es gar nicht an.

Denn der Begriff der Skizze ist überhaupt nicht ein fester, für jeden Künstler der gleiche. Im Gegenteil. Wenn man die Skizzen eines Künstlers mit denen eines anderen vergleicht, so sind sie in ihrer Weise himmelweit verschieden, verschiedener noch vielleicht, als ihre ausgeführten Arbeiten. Gottlob, denn der Künstler ist kein photographischer Apparat.

Dann aber kommt es außerdem darauf an, was mit der Skizze gemeint ist, in welcher Absicht sie entstand. Dies scheint mir fast der wichtigste Punkt zu sein. So verschieden die Skizzen verschiedener Künstler sind, so verschieden können auch die Skizzen desselben Künstlers, wenn er nicht einer bestimmten Manier verfallen ist, wieder untereinander sein, ganz nach dem Zweck, den der betreffende Künstler bei der Anfertigung der Skizze verfolgte.

Da gibt es Skizzen, die behandeln nur die Verteilung des Raumes, diese große, diese wichtige, weil erste Frage, die den Künstler beschäftigt. Wie soll das Rechteck der Bildfläche gegliedert sein, ist hier die Aufgabe. Ein paar Linien sind's dann vielleicht nur, die in dem Rechteck stehen, aber auf diese paar Linien kommt alles an. Wie hoch der Horizont einer Landschaft anzunehmen sei, wie weit die Baum-

gruppe vom Rahmen oben, unten, links und rechts abstehen, wie weit eine Figur durchschnitten werden oder ob sie noch ganz auf dem Bilde zu sehen sein soll: Das sind die Fragen, die für alle weitere Arbeit von der größten Wichtigkeit sind. Die Wirkung eines Bildes hängt ganz von der glücklichen Lösung dieser Fragen ab. Davon hängt es auch ab, ob sich ein Bild dem Beschauer leicht einprägt, ob es noch nach Ansehung von vielen Bildern später im Gedächtnis haftet. Das „Was" ist ganz dasselbe, alles kommt auf das „Wie" an. Geschmack und Größe der Auffassung können in ein paar flüchtigen Linien enthalten sein. Dies wußten die alten Meister sehr wohl. Für die Kniefalten einer Madonna hat Correggio einst vierzig verschiedene Skizzen angefertigt.

Dann gibt es Skizzen, die die Beleuchtung, die Tonwerte behandeln. Hier wird der Raum in hell und dunkel eingeteilt, der große Plan des Lichtes wird festgestellt. Mit ein paar Flecken fängt's an. Wie oft hat aber der Künstler alle Mühe, beim fertigen Bilde diese Fleckwirkung wieder geradeso frisch und unmittelbar herzustellen. Wieviel geht oft verloren! Nur die Größten haben die Fähigkeit gehabt, ihre ersten Impulse auch auf ihre ausgeführten Werke zu übertragen. Gerade daraus erklärt sich aber auch, daß die Skizze nicht nur die Vorarbeit für ein Bild zu sein braucht, sondern, daß sie in ihrer Unmittelbarkeit Selbstzweck sein kann und daß erfahrene Künstler eine große Scheu haben, das auszuführen, was in der Skizze gelang. Je mehr die Skizze ein Extrakt ist, wie sie es sein soll, desto fertiger ist sie in sich. So sind „fertig" und „Skizze" in gewissem Sinne keine Gegensätze. Denn es kommt ja doch nur darauf an, daß das Kunstwerk ein in sich abgeschlossenes Ganze sei, nicht auf seine Ausdehnung. Da nun die Absicht, in der sie angefertigt ward, das Wesen der Skizze bestimmt, so kann man auch denselben Gegenstand je nach dem Zweck in ganz ver-



Abb. 5.

schiedener Weise skizzieren. Wenn man ein Gefäß skizziert in der Absicht, daß es nachher von einem Handwerker nach der Skizze in Kupfer getrieben oder in Glas geblasen werde, so müssen die Form des Gefäßes, das Profil, die Verhältnisse so genau wiedergegeben sein, wie auf der ausgeführtesten Zeichnung. Sonst kann die Skizze dem Arbeiter bei seiner Nachbildung nicht als ein sicherer Anhalt dienen. Den Glanz des Metalles oder des Glases braucht aber diese Skizze zu diesem Zwecke nicht zu zeigen. Das Metall und das Glas glänzen nach der Herstellung schon von selbst. Wird aber dasselbe Gefäß seiner malerischen Wirkung wegen skizziert, so treten Glanz und Wirkung der Oberfläche an die erste Stelle. Diese Skizze wird dann ganz anders aussehen, als die erste. Der Architekt und der Kunstgewerbler werden im allgemeinen denselben Gegenstand anders skizzieren als der Maler.



Abb. 6.

So kann die Skizze auch den ganzen Weg von den berühmten „flüchtigen paar Strichen" bis zur annähernden Vollendung der Zeichnung durchlaufen und je nachdem doch den Zweck der Skizze erfüllen.

Skizzen von Gegenständen in der Bewegung werden sich sehr unterscheiden müssen von denen nach Gegenständen in der Ruhe. Diese Bewegungsskizzen sind oft freilich nicht nach dem Geschmack der ordentlichen Leute, die die Speichen eines Rades auch dann noch sehen wollen, wenn der Wagen in voller Fahrt begriffen ist.

Den Leuten ferner, die „schön" mit „kalligraphisch" verwechseln, wird eine Skizze wenig zu Dank sein. Das Sachliche hat mit der Kalligraphie in diesem Sinne nichts zu tun. Eine Auslese in bestimmter Absicht, wie es die Skizze sein soll, setzt größte Sachlichkeit beim Künstler voraus. Aber auch beim Beschauer wird diese Sachlichkeit vorauszusetzen sein: Die Fähigkeit, das Wesentliche vom Unwesentlichen zu scheiden und auf alles Kleinliche zu verzichten.

Je mehr dies der Beschauer kann, desto mehr wird er das Wesen der Skizze und das Wesen der Kunst überhaupt erfassen, die nicht in der Wiedergabe der Natur im Sinne der Photographie besteht. Damit geschieht der Naturwahrheit kein Eintrag. Diese künstlerische Wahrheit wird im Gegenteil dann die sein, welche die zufällige übertrifft und überdauert.

Die paar hingeworfenen Linien eines Porträts, die erst vielleicht teilweise bei den Angehörigen Bedenken erregen, leben, wenn alle Photographien des Dargestellten ihre Gültigkeit verloren haben. Wenn Menzel oder Liebermann „mit drei Strichen" ein Huhn skizzieren, so geben diese wenigen Linien mehr den Charakter des betreffenden Tieres wieder, als alle Versuche geringerer Künstler mit aller Ausführung ihn zu treffen vermöchten.

Nun käme der obenerwähnte „Einblick in die Werkstatt". Die beiliegenden Blätter sind Skizzen zu einer Radierung, die das Thema „Mutter und Kind" behandeln sollte. Was der Moment gab, wurde gleich versucht, in den betreffenden Raum, das Rechteck der Kupferplatte, zu gliedern. So wurde der Ausschnitt, die Umrahmung, in ganz verschiedener Weise probiert. Ein Rechteck in der Größe der Platte wurde aus Kartonpapier ausgeschnitten und in allen Lagen um die Linien der Skizze gehalten.



Abb. 7.

Das Thema ergab zunächst zwei Lösungen: Die Mutter, die ihr Kind an sich drückt (Abb. 1, 4 und 6), und die Mutter, die ihr Kind stillt (Abb. 2, 3, 5, 7 und 8). Bei Blatt 3 bezeichnen die zwei umrahmenden Linien-Rechtecke die verschiedenen Möglichkeiten des Ausschnittes. Das Endergebnis dieser Auffassung, die radierte Skizze Blatt 8, zeigt, wie trotz aller äußerlichen Ähnlichkeit, kein Fleck von Blatt 5 beibehalten wurde. Alles ist verändert, nur die ganz große Haltung ist geblieben. Wie rasch dies alles aufgefaßt und wiedergegeben werden mußte, wird man aus der Situation verstehen: in zehn Minuten war der ganze

Abb 8.



Akt des Trinkens vorüber, das Tuch, die Stellung, alles vielleicht schon vorher verschoben und verändert.

Blatt 7 zeigt, daß eine Skizze eine endgültige Lösung, ein Selbstzweck sein kann. Alle Skizzen von 1—7 sind aber als Vorarbeit für Abbildung 8 anzusehen, die im Gegensatz zu den Blättern 1—7 die fertige Radierung bringt. Vorbereitet ist sie schon durch Blatt 5, das fast schon ganz dieselbe Haltung aufweist.

Halensee, den 14. März 1906.

Philipp Franck.

WIRKE!

Der heutige gebildete Deutsche ist auf der Schule und auf der Universität in rein abstrakter, zum größten Teil philologischer Denkungsweise erzogen, blind in jeder praktischen Frage. Hand und Auge sind ungeübt, ja verbildet. Er vermag an gewerblichen Gegenständen nicht zu sehen, ob sie anständig oder schundmäßig gemacht sind. Hier müßte erst ein gründlicher Umschwung in unserer öffentlichen Erziehung einsetzen, ehe an einen Wandel gedacht werden kann. Und doch, trotz aller dieser Mißstände naht schon langsam die Besserung heran. Deutschland befindet sich jetzt in allen diesen Fragen im Zustande der Erwartung der Dinge. Zwar ist noch überall Öde, Unkultur und Verbildung. Aber ganz im Fernen steigt die Morgenröte einer besseren Zeit herauf. Unter der Kruste der Unkultur regt es sich in Tausenden nach reineren Zuständen. Ein unbestimmtes Sehnen, aus der Prätension und Scheinkultur herauszukommen, erfüllt die Herzen vieler, und allgemein, wenn man alle günstigen Zeichen zusammennimmt, kann man hoffen, daß die Zeit der Erlösung nicht mehr fern ist. Ein kleiner Kreis von Leuten mit anständiger künstlerischer Gesinnung hat sich schon gebildet, und er ist im beständigen Wachsen begriffen. Das vereinzelte Werk seiner Mitglieder ist aber mehr als Einzelwerk, es hat die Bedeutung einer Kulturtat, denn die Kultur ist stets nur von wenigen gemacht worden. Von der Vermehrung und Erweiterung dieses Kreises wird es abhängen, wie wir vorwärts schreiten.

Hermann Muthesius.

ARBEITSFREUDE*)

Unser ganzes Wirtschaftsleben einmal unter dem Gesichtswinkel der Arbeitsfreude zu betrachten — das ist die Aufgabe, die Heinrich Herkner, einen der besten Kenner der „Arbeiterfrage“, in einem in der Gehe-Stiftung zu Dresden gehaltenen Vortrage beschäftigt.

Es sind im Grunde zwei Fragen. Erstens: Wie hat der ganze moderne Industrialismus auf Lust und Leid der Arbeit eingewirkt? Zweitens: Auf welche Weise suchen die Arbeiter selbst die Unlustempfindung innerhalb ihres Arbeitslebens abzuschwächen?

Schon die Fragestellung zeigt es, daß die Erörterung dieser Fragen von einem Begriffe der Arbeit ausgeht, der nicht nur den wirtschaftlichen Zweck oder den wirtschaftlichen Erfolg umfaßt, vielmehr auch die Dauer und den Grad der Unlustempfindungen, welche die Arbeit begleiten, in den Vordergrund der Betrachtung stellt. Der Geldlohn ist nicht ein adäquates Maß der Arbeit. „Die Arbeit kostet dem Arbeiter in der Regel um so mehr Beschwerde, je wohlfeiler sie dem Arbeitgeber zu stehen kommt.“ Die Arbeitskosten stellen psychologisch eine Summe von Unlustgefühlen, eine Beeinträchtigung der subjektiven

*) Die Bedeutung der Arbeitsfreude in Theorie und Praxis der Volkswirtschaft. Vortrag von Dr. Heinrich Herkner o. ö. Professor der Nationalökonomie und Statistik an der Universität Zürich. Dresden 1905 (von Zahn und Jaensch).

Wohlfahrt, „Lebensaufopferung" dar — d. h. „Dinge, die nicht mehr genau gewogen und gemessen werden können, die aber nichtsdestoweniger zu den stärksten Realitäten unseres ganzen Daseins, auch unseres ökonomischen, zu rechnen sind".

Die Frage also ist: Was für Menschen macht der moderne Industrialismus aus unserem Arbeiter? Eine Frage, die auch den Volksschullehrer beschäftigen muß, da diese „Menschen" die Eltern der Kinder sind oder doch werden, deren Bildung wiederum in seine Hand gegeben ist.

„Der moderne Industrialismus besteht darin, daß ein immer größer werdender Bruchteil der Nation sich in gewerblichen Berufen betätigt und daß ein immer größer werdender Bruchteil der gewerblichen Produktion aus kapitalistischen Großbetrieben hervorgeht." Die damit gegebene Verminderung der selbständigen Stellungen, die Verschärfung der Arbeitsteilung, die Zunahme der Maschinen, die Ausdehnung der Akkordarbeit, die strammere Werkstättendisziplin, die Zuspitzung der sozialen Gegensätze — alle diese Erscheinungen üben auf Lust und Leid der Arbeit einen bemerkenswerten Einfluß aus.

Herkner teilt zum Beweise dafür die Eindrücke mit, die er selbst im Verkehr mit einer größeren Anzahl von Arbeitern verschiedener Berufe empfangen hat.

Die Arbeitsteilung fördert zwar die Arbeitsfreude, solange die ausübende Tätigkeit den Charakter einer Berufsspezialität behauptet, also eine Berufslehre voraussetzt. Aber wie steht es um den ungelernten Arbeiter, der in ewiger Wiederkehr weniger Handgriffe (wie in den Schuh-, Fahrrad-, Stickmaschinen-, Nähmaschinen- und Armaturenfabriken) sein Tagewerk vollbringt?

Wohltätig und befreiend wirkt auch die Maschine, wo sie als Helfer und Diener des Arbeiters auftritt, verderblich aber, wo sie gut bezahlte, interessante berufliche Leistungen an sich reißt und den Menschen zu ihrem Sklaven macht.

Das größte Maß an Arbeitsfreude gewähren daher die Berufe, die der Individualität der Arbeiter noch eine gewisse Entfaltung gönnen, wo eine persönliche Beziehung zwischen Arbeiter und Arbeitsprodukt besteht (wie z. B. bei den Formern). Aber im allgemeinen verdrängt der Großbetrieb das Werk der geübten, individuell arbeitenden Hand durch die mechanische Maschinenarbeit. „So kann mit der Fabrikarbeit zwar eine gewaltige Ersparung von Muskelarbeit und Zeit, aber zugleich eine besorgniserregende Steigerung im Verbrauch von Nervenkraft auftreten."

Herkner weist weiter nach, wie auch der dezentralisierte Großbetrieb der Konfektionsindustrie, die politische Arbeiterbewegung und andere Faktoren die Arbeitsfreude niederdrücken, wobei aber zu berücksichtigen sei, daß der neue, erhebende Lebensinhalt, der den Arbeitern durch die hohen Ziele und Aufgaben der Arbeiterbewegung zuteil werde, auch der Arbeitsfähigkeit und Arbeitslust zugute käme.

„Im übrigen habe ich den Eindruck, daß viele Arbeiter unter einer niederdrückenden, abstumpfenden Arbeitslast seufzen und daß die Sozialpolitik über kurz oder lang sich mit der Abschwächung dieser Arbeitslast wird sehr eingehend befassen müssen. Es kommt die Zeit, in der es gilt, das Problem der Arbeitsersparung nicht mehr allein als Ersparung von Zeit, Muskelarbeit oder Geldlohn aufzufassen, in der es vielmehr gilt, die Frage zu lösen:

Wie kann im ganzen Bereiche unseres Wirtschaftslebens die Arbeitslust im Verhältnisse zur Arbeitslast gesteigert werden?

Die Bemühungen der Arbeiter selbst, das Verhältnis von Arbeitslust und Arbeitsmühe günstiger zu gestalten, sind zum Teil nicht unbedenklicher Art. Der häufige Wechsel des Berufs, für Unverheiratete oft auch Wechsel der Arbeitsstelle, Unterhaltung, Vorlesen (z. B. in New Yorker Zigarrenfabriken) und Gesang während der Arbeit, die 'Feste' und andere Mittel sollen gegen die abstumpfende Einwirkung der Arbeits-

weise wirken. Besonders aber der Alkohol ist es, der den Arbeiter, der ihn während der Arbeit genießt, für höhere Interessen so leicht abstumpft, so daß er nur auf die gröbsten Sinnesreize reagiert. Andere suchen in der Familie, in Nebenberufen, in der Bestellung eines gemieteten Grundstücks, der Pflege musikalischer Neigungen, Sport, Teilnahme an gemeinnützigen, politischen oder gewerkschaftlichen Bestrebungen ein Gegengewicht gegen die Last einförmiger Arbeit."

H. kommt zu dem Ergebnis: „Viel zu viele Arbeiter entbehren noch eine sie nicht nur materiell, sondern auch persönlich fördernde, befriedigende Berufstätigkeit. Es erhebt sich die Frage, ob wir mit Hilfe wirtschaftspolitischer Mittel mehr Erhebung und Würde, mehr Licht und Sonne in unserem Berufsleben ausbreiten können" . . .

Berufswahl und Berufsbildung, Hebung der Volksgesundheit, Abkürzung der Arbeitszeit im Hauptberufe und die Ausbildung einer nebenberuflichen Tätigkeit — auf diese Dinge lenkt Herkner das Augenmerk.

Ja, Herkner blickt weiter: „Eine vom sozialen Geiste getragene internationale Handelspolitik müßte zum Ziele haben, bei Verteilung der wirtschaftlichen Aufgaben dem eigenen Lande nicht nur materiell lohnende, sondern auch körperlich und geistig wohltätige wirtschaftliche Funktionen zu verschaffen." G.

ELTERNWÜNSCHE ZUR MÄDCHENSCHULREFORM.

Ein Mädchen steht dem gleichaltrigen Knaben, der in die Sexta einer Mittelschule eintritt, an Fassungskraft nicht nach, auf dieser Altersstufe ist es ihm durchschnittlich sogar überlegen. Wenn es seit Jahrzehnten für obligat angesehen wird, in höheren Schulen unsere neunjährigen Söhne von akademisch gebildeten Lehrern unterrichten zu lassen, so wäre das gleiche für unsere Töchter zu fordern. Selbst die Berliner Konferenzen zur Reform der preußischen Mädchenschulen von diesem Januar haben aber solche höher gebildeten Lehrkräfte erst vom siebenten Lernjahre an, also für die Zwölf- bis Dreizehnjährigen vorgesehen, und auch dann nur „vorzugsweise". Wenn vorläufig an geprüften Oberlehrerinnen Mangel ist, so müßten eben die betreffenden Stellen zunächst mit männlichen Fachlehrern besetzt werden. Das Lehramt an höheren Mädchenschulen ausschließlich weiblichen Lehrkräften zu übertragen, wäre überhaupt eine kurzsichtige Maßregel.

Das junge Mädchen hat sich auch im Leben mit der Betrachtungsweise beider Geschlechter auseinanderzusetzen, und daß ganz besonders ein höherer Unterricht nicht ein bloßer Verschleiß von Wissensstoff sein, sondern auch eine persönliche Note tragen müsse, ist eine der allgemeinsten Forderungen des Gegenwartsbewußtseins. Den Knaben bewahrt die ausschließlich männliche Führung davor, ein Muttersöhnchen zu bleiben. Da sich aber die Väter um die heranwachsende Jugend und besonders um die Mädchen recht wenig zu bekümmern pflegen, ist eben für sie etwas männliche Beeinflussung von der Schule her nicht zu unterschätzen.

Die höhere Mädchenschule bedürfte ferner keiner eigenen Vorschule, sondern sollte sechsklassig an die vier Unterklassen der allgemeinen Volksschule anknüpfen. Die standesgemäße Trennung der Bildungswege braucht äußerlich erst dort einzutreten, wo eine innere Wesensverschiedenheit der ganzen Methode einsetzt. Sobald aus einer besser gebildeten Mädchengeneration einsichtsvollere Mütter hervorgingen, wird man an jene unterste Lernstufe auch wohl nur dann den schwerfälligen Apparat des Massenunterrichts wenden, wenn äußere Lebensverhältnisse oder die Disposition des Kindes dazu drängen. Denn als eine der schönsten Früchte einer reformierten Mädchenbildung müssen wir erwarten, daß recht viele junge Mütter befähigt werden, den eigenen Kindern Elementarunterricht zu erteilen und den Schulbesuch — dessen hygienische Nachteile niemand abstreitet — auf jene Jahre zu beschränken, in denen er unumgänglich ist. (Von einer besonderen Vorbereitung zu solchem Familienunterricht soll noch später die Rede sein.)

Das schulmäßige Lernen könnte, auch nach der Ansicht der maßgebenden Fachmänner, für die überwiegende Mehrzahl der jungen Mädchen mit dem sechzehnten Jahre aufhören, denn bis zu diesem Zeitpunkt — allerdings nur bis zu diesem — vollzieht sich das geistige Reifen bei der weiblichen Jugend rascher als bei der männlichen. Mit dieser Tatsache muß gerechnet werden nicht nur bezüglich der Vorbildung der Lehrkräfte, sondern auch bei der Lehrplangestaltung. Nicht der Überbürdung soll das Wort geredet werden, sondern der zweckmäßigen Ausnützung kostbarer Zeit! Auslandserfahrungen erweisen, daß ein sechsklassiges Mädchenlyzeum, wenn es in diesem Sinne geführt wird, in einigen Fächern mehr, in einigen weniger, im Durchschnitt aber gleichwertige Arbeit mit einer Realschule leisten kann. Der jetzt häufig auftauchenden Plan, am Ende dieser Arbeitsepoche den Schülerinnen Gelegenheit zu einer Prüfung zu geben, verdiente Berücksichtigung. Examensarbeit hat — trotz allem, was dagegen eingewendet wird — den Wert, zu größeren Überblicken Anlaß zu geben. An diesem Zeitpunkt würde am besten die Entscheidung für die künftige Lebensarbeit erfolgen, unter dem Vorbehalt natürlich, daß nicht doch später eine Heirat das letzte Wort spricht. Das Reifezeugnis der „neuen Mädchenschule“ müßte eine Anzahl von Berechtigungen gewähren, unter denen besonders die zum Übertritt der Absolventinnen in einen ihrem Alter entsprechenden Jahrgang der Seminare mit geringfügigen fachlichen Ergänzungsprüfungen wichtig wäre. Aber auch jenen Mädchen, die später auf ein Abiturium hinarbeiten, müßte ihre Lyzeumsarbeit angerechnet werden. Die Möglichkeit, auch in späteren Jahren noch zu wissenschaftlicher Weiterarbeit gelangen zu können, wird den Zudrang Unerprobter zu den Seminaren und Gymnasien — die nun einmal keine geeignete Vorbereitung für das Leben der Durchschnittsfrau abgeben — in gesunder Weise einschränken.

Für die kleine Auslese von Hochbegabten bilden die schon vorhandenen und im Entstehen begriffenen Gymnasialkurse, anderwärts die auch für Mädchen zugänglichen Knabengymnasien ausreichende Fürsorge, sobald ihnen eben der Übertritt in solche Anstalten aus den Mädchenlyzeen in gerechter Weise erleichtert wird. Dieser Minorität noch besondere — vierjährige! — Oberlyzeen zu gründen, wie es die preußischen Lehrplankonferenzen vorschlugen, scheint dem Unbefangenen überflüssig. Als Basis für alle praktischen Berufe, künstlerischen und kunstgewerblichen Betätigungen usw. wird das sechsjährige Lyzeum mit Realschulcharakter vollauf genügen; für die große Schar, die sich dem planmäßigen Erlernen der Haushaltungs- und Erziehungskunde, der Kinder- und Krankenpflege usw. zuwendet, sind Fachkurse an vielen Orten teils schon eingerichtet, teils in Einrichtung begriffen. — Neben diesen hoffen wir mit der Zeit ein- bis anderthalbjährige Kurse entstehen zu sehen, an denen sich absolvierte Lyzeistinnen die Befähigung und Berechtigung erwerben können, Privatunterricht in den Elementarfächern zu erteilen: Kurse, aus denen die fruchtbringendsten Anregungen, gerade in kunsterzieherischem Sinne, in die Familien getragen werden könnten. Aber auch alle derartige Vorbereitung fürs praktische Frauenleben bedarf keines schulmäßigen Aufbaus auf die Lyzeen: Dinge des Lebens werden eben am besten in praktischen, sich konzentrierenden Fachkursen erlernt, aber nicht als Lehrgegenstände, welchen so und so viele Wochenstunden eines mannigfaltigen Schulplans gewidmet sind. Bleiben dann noch die jungen Damen, die nach der Schulzeit nichts suchen als Erweiterung und Vertiefung ihrer Allgemeinbildung: für sie gibt es die zahllosen Vortragszyklen, Volkshochschulkurse und dergl., auch hoffen wir, daß die Absolventinnen der neuen Lyzeen das Eine ins Leben mitnehmen werden, was zur Fortbildung nottut: die Kunst des selbständigen Lesens.

Alle in jüngster Zeit geplanten „Oberbaue“ können wir daher missen (höchstens der von Dr. Gaudig wieder-

holt vorgeschlagene, „Elftes Schuljahr" genannte Kurs, der in gleicher Weise idealen und praktischen Zwecken entspräche, würde besonders in Städten, denen die vorerwähnten Fortbildungsgelegenheiten fehlen, Gutes stiften). Was wir aber nicht länger missen können, ist eine große Zahl von sechsklassigen Lyzeen mit reinem Mittelschulcharakter. Alle staatlichen und kommunalen Geldmittel, welche die frauenfreundliche neueste Strömung in nächster Zeit aufzubringen imstande ist, sollten an diese dringendste Forderung gewendet werden. Der Verzicht auf Vorschulklassen und auf Oberlyzeen würde ja sofort den Aufwand wesentlich verringern.

So hochgesteckt wir uns auch die Lehrziele dieser neuen Mädchenschulen denken, würde sich doch deren Arbeit mit einheitlich höher gebildeten Lehrkräften in 24—25 Wochenstunden zusammenhängenden Vormittagsunterrichts ohne Überhasten erledigen lassen. Dabei ist allerdings — außer dem Zeichnen — keines der sogenannten Nebenfächer als obligat gedacht. Ob an einzelnen Nachmittagen die Schülerinnen noch Wahlfächer hinzunehmen, ob sie diese Zeit bloß den Schularbeiten, der anregenden Nebenbeschäftigung, der Erholung und dem Familienleben widmen: jedenfalls muß dem heranwachsenden Mädchen noch mehr als dem Knaben frühzeitig etwas Selbstverantwortung für die Verwertung der Zeit übertragen werden. Auch die zukünftige Tätigkeit der Frau ist meist eine freiere, durch sie selbst regulierte. Und „mit Zeit umgehen" lernt man ebenso nur durch jahrelange Selbstzucht wie das Umgehen mit Geld. — Dem unregelmäßigen Schulbesuch der Mädchen, über den so viel geklagt wird, könnte durch ein so einfaches Mittel gesteuert werden, daß man erstaunt ist, es nicht wenigstens in Großstädten schon öfters versucht zu sehen: die Verlegung der hauptsächlichen Schulzeit auf die Stunden von 9—1 Uhr. — Gar manches leichtere Unwohlsein würde keine Verhinderung bedeuten, wenn der Schulgang nicht in der rauhen Morgenluft angetreten werden müßte; Bleichsucht, Nervosität u. a. würden in vielen Fällen verscheucht, wenn durch eine solche Zeiteinteilung Schlaf, Verdauung und eine moderne Körperpflege! zu ihrem Recht kämen. Auch im Sommer müßte diese Zeiteinteilung beibehalten werden, denn sie bringt auch pädagogische Vorteile mit sich. Das heranwachsende Mädchen kann, ehe es das Haus verläßt, der Mutter oder jüngeren Geschwistern hilfreich zur Hand sein: ein erzieherisches Moment, das bei dem heutigen Schulbetrieb — ganz lebensfremderweise — fast ausgeschaltet ist. Die klugen Amerikaner, diese idealen Praktiker und praktischen Idealisten, denen doch Zeit Geld ist, haben schon lange herausgefunden, daß der Allgemeinheit mit einem späteren Schulanfang besser gedient ist.

Auch die zuletzt ausgesprochenen Elternwünsche, obgleich sie scheinbar äußerliche Dinge betreffen, gehen doch aus dem Geiste der Gesamtforderung hervor: Stellt die Mädchenschule höher, als sie bisher stand, aber stellt sie nicht in solchen Gegensatz zum Leben, wie dies bei den Knabenschulen leider so oft der Fall ist, laßt sie vielmehr die Gesetze der menschlichen Entwicklung berücksichtigen, laßt sie, statt in ihr eine neue Form von Schulsklaverei zu schaffen, dem Leben dienen und dadurch hoffentlich noch die weitere Kulturmission erfüllen, auf das gesamte Erziehungswesen eine befruchtende und erneuernde Wirkung auszuüben!

FRAU A. VON WALLENBURG-MÜNCHEN

RUNDSCHAU

VORWÄRTS ODER RÜCKWÄRTS?

I.

In einer gegen den Abgeordneten Windthorst gerichteten Rede, in welcher der große Kanzler sich gegen die Unterstellung verteidigte, als ob er eine Beseitigung des allgemeinen Wahlrechts beabsichtigte, hat Fürst Bismarck gesagt: „Ich rechne auf den Fortschritt, auf die Entwicklung, auf die Schärfung des Urteils durch die Schule"; aber er fügte hinzu: „nach ihrer vollständigen

Emanzipation.“ In diesen Worten sehe ich das Programm für die Schulgesetzgebung des modernen Staates. Wie bald sich dasselbe wird ausführen lassen, vermag nur der praktische Politiker abzusehen; ich maße mir kein Urteil darüber an. Wohl aber ist auch der Theoretiker in der Lage, von der Richtigkeit des Weges sich zu überzeugen, auf den Fürst Bismarck hingewiesen hat.

Es wird neuerdings viel geklagt über die religiösen und sozialen Gegensätze in unserem Vaterlande. Und mit Recht. Erst wenn Deutschland nicht nur staatlich, sondern auch moralisch geeinigt sein wird, wird die geistige und körperliche Kraft, mit der Gott unsere Nation so reich gesegnet hat, zur vollen Hebung gebracht werden können. Aber mit den Klagen ist es nicht getan. Nur die Tat kann uns helfen, und die Tat muß schon in der Schule einsetzen. Das „Königliche Ineinanderweben der Gemüter“, wie Plato die vornehmste Tätigkeit der Politik bezeichnet, beginne bei der Jugend! Wenn unsere Söhne zu einem starken Geflecht untereinander verbunden sein werden, dann werden jene Gegensätze, welche freilich niemals sich ganz überwinden lassen, aufhören, eine Gefahr für unsere Nation zu sein.

Ich kenne die Geschichte hinlänglich genug, um zu wissen, welche Verdienste die Kirche sich um das geistige Leben der Menschheit erworben hat. Jahrhundertelang hat sie allein dieses Leben gepflegt. In ihrem Schoße versammelte sich alles, was an Intelligenz hervorragte; bei ihr war die Wissenschaft. Mit Recht hat man die Klostergenossenschaften die Schatzkammern der Wissenschaft genannt. Was ich habe dartun wollen, ist lediglich dies, daß die Kirche nicht den Beweis geliefert hat, daß sie in dem modernen Staat ein Recht auf die Volksschule für sich in Anspruch nehmen darf.

Franz J. von Rottenburg-Bonn
(s. Das Zukunftsprogramm unserer Schulgesetzgebung. Vortrag. Bonn, Carl Georgi 1906.)

II.

Die preußische Volksschule, und zwar die Konfessionsschule wie die Simultanschule, die nach preußischem Recht ja nichts anderes ist als eine Zweikonfessionenschule, soll der Jugend nicht bloß die zum Leben nötigen Kenntnisse verschaffen, sondern sie vor allem zu guten Menschen und Bürgern, zu Gottesfurcht, Vaterlandsliebe und Königstreue erziehen. Diese erziehliche Aufgabe ist gerade jetzt von besonderer Bedeutung, wo es gilt, eine gewaltige Strömung in den großen Massen zu überwinden, die sich gleichmäßig gegen das Christentum, die Monarchie und unser nationales Gemeinwesen richtet und eine sehr viel größere akute Gefahr für die Einheit und Freiheit unseres Volkes bildet als die konfessionelle Spaltung. An dieser Tatsache geht die Erklärung der 27 (Hochschullehrer) ebenso achtlos vorbei, wie sie die weitere Tatsache ignoriert, daß gerade ihrer erziehlichen Aufgabe wegen in dem Unterrichtsplane der preußischen Volksschule jeglicher Art der Religionsunterricht nicht ein Fach wie ein anderes ist, sondern den Mittelpunkt des Ganzen bildet. Der Religionsunterricht läßt sich wenigstens für die Volksschule gar nicht ohne konfessionellen Untergrund wirklich fruchtbar gestalten. Kants abweichende Meinung*) erklärt sich aus der Zeit religiöser Verflachung, in der er lebte; ein Religionsunterricht nach seinem Wunsch würde uns Prote-

*) „Auch Geistliche weissagen gelegentlich den gänzlichen Verfall der Religion und die nahe Erscheinung des Antichrists; währenddessen sie gerade das tun, was erforderlich ist, ihn einzuführen, indem sie nämlich ihrer Gemeinde nicht sittliche Grundsätze ans Herz zu legen bedacht sind, die geradezu aufs Bessere führen, sondern Observanzen und historischen Glauben zur wesentlichen Pflicht machen, die es direkt bewirken sollen; woraus zwar mechanische Einhelligkeit, als in einer bürgerlichen Verfassung, aber keine in der moralischen Gesinnung erwachsen kann: alsdann aber über Irreligiosität klagen, welche sie selber gemacht haben, die sie also auch ohne besondere Wahrsagergabe vorher verkündigen konnten.“ (Kant.)

stanten auch nicht entfernt die Gewähr der Erziehung zur sittlicher Selbstzucht bieten, seine Einführung in die Schule mit Schulzwang in bezug auf die Katholiken eine zweite, verschärfte Auflage des Kulturkampfes bedeuten und so die Nachteile unserer konfessionellen Spaltung für unsere nationale Einheit unheilvoll verstärken.

Freiherr von Zedlitz und Neukirch, Mitglied des Hauses der Abgeordneten (s. Der Tag 29. April 1906).

III.

Gegen das Ende des Wintersemesters äußerte sich Professor G. Schmoller in seinen Vorlesungen über „Preußisch-deutsche Wirtschaftsgeschichte der Gegenwart“ bei Besprechung der Arbeiterfrage in der modernen Großindustrie auch über die Volksbildung, die Volksschule, und streifte dabei den Kampf um die letztere. Nach der „Päd. Ztg.“ führte er dabei aus: „Das Eigentümliche der deutschen Arbeiterbewegung ist die Plötzlichkeit ihres Auftretens. Wenn man nach den Ursachen fragt, so darf man vor allem eins nicht vergessen: daß wir eine Volksbildung besitzen, die sehr viel breiter ist als in allen Staaten der Welt. Nirgends gibt es so viele Menschen, die lesen und schreiben können, an spekulativen Gedanken Freude und Befriedigung finden. Deutschland ist das Land der besten Volksschulen und der besten Bureaukratie und die eigentliche Urheimat der Kaserne. Dies und die Disziplinierung der Arbeitermassen in den Großbetrieben bereitet ihre Disziplinierung in den politischen Parteien erfolgreich vor. In der ganzen Sozialgeschichte Deutschlands ist besonders charakteristisch die frühe Ausbildung der unter staatlicher Leitung stehenden Gemeindeschule und die Zurückdrängung alles Privatschulwesens einschließlich des kirchlichen. Kein anderer Staat hat ein so gutes und altes Schulwesen. Deutschland hat am frühesten und am energischsten die Reform der Volksschule im Sinne einer großen staatlichen Institution in die Wege geleitet.

Daraus schon geht die Berechtigung der Staatsschule hervor. Nicht als ob ich nicht wüßte, daß auch die Staatsschule ihr Gefährliches hat, daß sie Fehler besitzt, die die Vereins- und kirchlichen Privatschulen nicht besitzen. Aber für Deutschland mit seiner jahrhundertelangen Geschichte, für Deutschland als einzigen Kulturstaat in Europa, der wirklich den Versuch eines paritätischen Staatswesens machen muß, der in seinen sozialen Klassen stärker zerrissen ist als ein anderes Land, für Deutschland ist das Festhalten an der Staatsschule das einzige Mittel, um im großen Stil eine geistige Einheit der Nation zu garantieren und herzustellen. Und die Schattenseite der Staatsschule durch bureaukratische Einrichtung und Zentralisierung kann dadurch aufgehoben werden, daß man den Organen der Selbstverwaltung die nötige Selbständigkeit gibt und die Schule nur einer einheitlichen staatlichen Leitung unterstellt.

Es besteht darum kein Zweifel, daß in dem bunten Wirrwarr des Kampfes um die Schule die Staatsschule siegen muß. Man darf nicht die Schule der Kirche ausliefern um der Kirche willen, das ist unmöglich um des Staates und seiner Existenz willen. Wenn wir in Deutschland bis 1870 niemals die proletarischen Zustände gehabt haben wie in England, besonders in London, so hat der Schulzwang und die Volksschule dafür am meisten getan. Es ist nicht zu viel gesagt, wenn man behauptet, diese Einrichtung habe am meisten zur Hebung der unteren Klassen beigetragen. Und sie wird in noch viel größerem Umfange in Zukunft zu benutzen sein. Die Höhe des Etats einer Gemeinde und eines Staates für ihr Schulwesen wird in künftigen Jahrhunderten bestimmend sein, wie weit die Stände und Klassen dieses Staates auseinandergehen oder miteinander harmonieren. Schon heute kann man beobachten, daß in Staaten mit guten Volks- und Fortbildungsschulen sich die Klassen freundlicher gegenüberstehen.“

IV.

Die Volksschule soll nicht über das Maß hinauswachsen, da die jetzige offizielle preußische Kulturpolitik ihr

zugesteht. Über diese Tendenz des „Schulunterhaltungsgesetzes“ haben die Kommissionsberatungen volle Klarheit geschaffen, vor allem auch in der Lehrerschaft. Der Volksschule sollen die Lebensadern abgebunden werden. Sie soll isoliert werden von den Kräften im Volksleben, die sie emporheben und vorwärts treiben. Und das alles tut man nicht etwa, weil man sich auf verkehrte Maßregeln verbissen hatte, sondern in vollem Bewußtsein und in voller Erkenntnis des Zieles. Man will Schulreaktion.

(Die „Pädog. Zeitung“, Organ des Deutschen Lehrervereins).

V.

Man sucht die Bedeutung der Erklärung der Hochschullehrer gegen die Schulvorlage (s. Säemann S. 137) durch die Mitteilung herabzudrücken, daß von den Berliner Universitätsprofessoren Paulsen, „zweifellos eine unserer ersten Autoritäten auf dem Gebiete des Erziehungswesens“, desgleichen die liberalen Theologen Harnack und Pfleiderer sich der Erklärung nicht angeschlossen haben, sondern „mit voller Entschiedenheit auf der Seite der Konfessionsschule stehen“. Das ist nun gerade nichts Neues; genau diese drei Namen hat nämlich bereits vor längerer Zeit Hans Delbrück in den preußischen Jahrbüchern als Zeugen dafür angeführt, daß „die Intellektuellen“ diesmal, im Gegensatz zu 1892, für die gesetzliche Festlegung der Konfessionsschule gestimmt seien. Zufällig war es eben diese kühne Behauptung, die zu der Erklärung nicht der 27, sondern der bisher 8- bis 900 den entscheidenden Anstoß gegeben hat. Sucht man darunter pädagogische Autoritäten, so genügt es für Kundige, die Namen Oskar Jäger, P. Natorp, W. Rein und Th. Ziegler zu nennen, deren Überzeugung, ebenso wie die, man darf wohl sagen, der gesamten liberal gesinnten preußischen und deutschen Lehrerschaft, in diesem Punkte gegen Paulsen steht. Um im übrigen wenigstens für ein Universitätsfach eine Probe zu geben, die sich mit ähnlichem Ergebnis für jedes andere, natürlich außer der Theologie, anstellen ließe, seien hier die Philosophieprofessoren, die sich unter den bisher veröffentlichen Namen finden, zusammengestellt. Es sind: Barth, Baumann, Busse, Cohn (Freiburg), Cornelius, Erdmann, Eucken, Hensel, Husserl, Kinkel, Külpe, Lipps, Martius, Meumann, Müller (Göttingen), Natorp, Peipers, Rehmke, Simmel, Stumpf, Windelband, Wundt, Ziegler (23, worunter 12 preußische). Es finden sich unter den Unterzeichnern besonders viele und hervorragende Namen von Staatsrechtslehrern, überhaupt Juristen; genannt seien: v. Bar, Binding, Dahn, Hänel, Jellinek, v. Liszt, Schücking, Zitelmann; von Nationalökonomen und Historikern: v. Bezold, Brentano, Breßlau, Bücher, Gothein, Jastrow, Lamprecht, Sombart, Tröltsch, Varrentrapp, Max Weber; zahlreiche Philologen, Literaturhistoriker; von bekannten Namen von Mathematikern, Naturforschern, Medizinern seien beispielshalber ausgewählt: K. Hensel, Hilbert, Pasch, Reye, Schwarz, H. Weber; Ostwald, W. Förster-Berlin, Häckel, Weismann; die Psychiater Pelman, Tuczek usw. Auch eine kleine, aber gewählte Zahl nicht-akademischer Literaten und Künstler reiht sich an; wir nennen: Böthlingk, Dehmel, O. Ernst, Falke, Fitger, Frenssen, K. Hauptmann, Holz, Klinger, M. Liebermann, Olbrich, Schlaf, Schultze-Naumburg, Spielhagen, v. Stuck, H. Thoma, Ubbelohde.

(Kölnische Zeitung.)

Breslau. Sexuelle Hygiene in der Erziehung. Auf Wunsch des evangelischen und des katholischen Breslauer Lehrervereins hat die Stadtschulverwaltung Dr. med. Martin Chotzen beauftragt, den städtischen Lehrern über das genannte Thema einen Fortbildungskursus zu halten. Die „Breslauer Zeitung“ berichtet darüber:

Ein gewisses Maß hygienischer Kenntnisse auch über die mit dem Sexualleben zusammenhängenden Fragen ist für einen jeden Menschen wünschenswert. Ganz besonders ist es Pflicht der Eltern, sich mit dieser Seite der Gesundheitspflege zu beschäftigen, um der verantwortungsvollen Aufgabe gerecht werden zu können, ihre Kinder auch in dieser Richtung verständnisvoll zu be-

hüten. Ebenso wichtig ist es, daß diejenigen, welche der Jugenderziehung sich berufsmäßig widmen, sich systematisch mit diesen Verhältnissen beschäftigen und aus der Vertiefung in diese Entwickelungs-Vorgänge die Befähigung erlangen, ihre Schützlinge vor Schädigungen zu bewahren und deren späteres Denken und Handeln zu beeinflussen. Es ist das um so notwendiger, als die Lehrer während ihrer Ausbildungszeit über diese Materie wenig oder gar nicht unterrichtet werden. Es bleibt nur dem eigenen Streben oder der allmählich wachsenden Lebenserfahrung überlassen, sich Verständnis, Urteil und Richtschnur zu verschaffen.

Die Vorträge, welche gehalten wurden, boten eine Darstellung der Entwicklung, des Baues und der Aufgabe der in Betracht kommenden Organe. Sie gingen über zur Schilderung der Erscheinungen, welche mit dem allmählichen Entstehen der Geschlechtsreife verbunden und wegen der Beeinflussung des Empfindungslebens sowie der veränderten geistigen Aufnahmefähigkeit von dem Erzieher ganz besonders zu berücksichtigen sind. Es wurde die Entwicklung des Geschlechtstriebes, der Triebverirrungen und der Triebbeherrschung erörtert und hervorgehoben, in welcher Weise nach den beiden letzterwähnten Richtungen hin die Erziehung sich geltend zu machen habe. Bei der Besprechung des Fortpflanzungstriebes wurde der sittliche und wirtschaftliche Wert der Ehe für das Einzelwesen sowie für den Staat beleuchtet und auf die Irrlehren von der unbedingten Notwendigkeit des vorehelichen Geschlechtsverkehres, vom Rechte auf Mutterschaft, von der Befruchtungsverhütung wegen Malthusianistischer Übervölkerungsbesorgnis hingewiesen. Es wurde schließlich die Bedeutung der Geschlechtskrankheiten für den Erkrankten, seine Umgebung, seine Nachkommenschaft und die Bedeutung der öffentlichen und geheimen Prostitution für den Gesundheitszustand der Allgemeinheit dargelegt. Vor allem wurde betont, daß die Aufgabe der Erzieher, welche an einer Besserung der augenblicklichen Auffassung über das Geschlechtsleben mitarbeiten wollen, darin bestehen müsse, die heranwachsende Jugend zur stärkeren Entwicklung von Selbstbeherrschung im Genußleben und zum lebendigen Bewußtsein der Verantwortlichkeit ihrer Lebensbetätigung zu erziehen.

Mit einer solchen Einführung in das Studium der sexuellen Hygiene glaubt die städtische Schulverwaltung die Erkenntnis derjenigen Momente zu fördern, in welchen der Einfluß des Erziehers sich geltend machen kann und zum Bewußtsein zu bringen, welche Beachtung der sexuellen Frage für die Schule, die Familie und den Staat zukommt. Die städtische Behörde gibt sich der Hoffnung hin, daß eine derartige Vortragsreihe die städtischen Lehrer zu einer erfolgreichen, selbständigen Weiterbeschäftigung mit der einschlägigen Literatur anregen und daraus der Schule dauernder Nutzen erwachsen wird.

Es ist erfreulich, daß der Versuch, diesen Stoff zum Gegenstande eines freiwilligen Fortbildungskursus zu wählen — der erste Versuch seitens einer preußischen Schulverwaltung — bei den beteiligten Kreisen einem regen Interesse begegnete. Es nahmen, wie im „Breslauer Gemeindeblatt" mitgeteilt wird, 150 Lehrer an dem Kursus teil und folgten den Ausführungen bis zum Schlusse mit großer Aufmerksamkeit.

Einführung von obligatorischen 8. Knabenklassen an den Münchener Volksschulen. In der Sitzung der Kgl. Lokalschulkommission stellte Schulrat Dr. Kerschensteiner folgende Anträge:

1. Das 8. Schuljahr für Knaben ist vom Herbste 1907 ab obligatorisch einzurichten. 2. Zu diesem Zwecke sind in den Etat 1907 außer dem normalen Kostenzuwachs, wie er sich aus dem fünfjährigen Durchschnitt ergibt, noch ein Drittel der Kosten für den vermehrten Werkstattunterricht einzusetzen, im Betrage von 5400 Mk. 3. In den Haushaltplan 1907 sind auch die einmaligen Kosten für die Einrichtung einer Werkstatt in der Simultanschule II im Betrage von 8000 Mk. einzusetzen. 4. Der Wochenstundenplan der 8. Klassen soll im engeren Anschluß an die 7. Klassen der Werktagsschule folgende Gestalt er-

halten: Religion zwei Stunden, Geschichte zwei Stunden, Rechnen mit Buchführung vier Stunden, Raumlehre zwei Stunden, Turnen zwei Stunden, sämtlich wie bisher, deutscher Aufsatz und Lesen mit Literaturgeschichte fünf Stunden (bisher vier), Naturkunde (theoretisch) zwei Stunden (bisher fünf), physikalische und chemische Arbeiten, sowie Holz- und Eisenarbeiten acht Stunden (bisher sechs), Zeichnen fünf Stunden (bisher sieben). 5. Lehrziele und Lehrmethode bleiben die gleichen wie bisher. 6. Der praktische, physikalische und chemische Unterricht wird nur allmählich eingeführt in dem Maße, als in den Werkstätten der Fortbildungsschulen die notwendigen Apparate von den Lehrlingen angefertigt und den 8. Klassen hinausgegeben werden können, und als die Lehrer der 8. Klassen hinreichend vorgebildet sind. Bis zur Einführung des praktischen physikalischen und chemischen Unterrichts in einer Klasse bleiben wie bisher sieben Stunden dem Unterrichte in Holz- und Eisenarbeiten mit Werkzeichnen und sechs Stunden dem Unterrichte im Freihand- und Projektionszeichnen zugewiesen 7. Die Klassenlehrer der 8. Klassen werden wie bisher mit Rücksicht auf die weitgehenden Vorbereitungen, die dieser Unterricht verlangt, zu 24 Stunden Unterricht verpflichtet und erhalten die Überstunden wie bisher nach dem Satze von 72 Mk. pro Stunde vergütet. 8. Jeder noch nicht vierzehnjährige Knabe, der in München wohnt oder wenigstens Arbeit sucht, ist zu achtjährigem Werktagsschulbesuch verpflichtet. Die Anträge wurden mit voller Einstimmigkeit von der Kommission angenommen.

BÜCHER

Dr. Philipp Witkop: Organisation der Arbeiterbildung. Berlin 1904. Franz Siemenroth. 132 S.

Arbeiterbildung — insofern damit eine besondere Berücksichtigung und Förderung des Arbeiterberufes, eine Bestimmung des Zweckes und der Mittel der Bildung an dem Arbeiter durch seinen Beruf gemeint ist, stellt sie sich neben andere Berufsbildung. Der Umstand, daß daneben und dadurch auch gleichzeitig die allgemeine Bildung des Arbeiters gehoben wird, ändert an diesem Charakter nichts.

Die Zweckmäßigkeit entsprechender Veranstaltungen für die geistige Ausbildung der Lohnarbeiter kann ernsthaft nicht bestritten werden, und wird es auch kaum noch, — jedenfalls nicht, soweit es sich um städtische und gewerbliche Arbeiter handelt. Ihre Bedeutung für die Steigerung der wirtschaftlichen Produktion ist zu sehr ins Auge springend, denn daß sie sowohl vom Arbeiter als auch vom Arbeitgeber übersehen werden könnte.

Auch daß es Aufgabe des Staates und der Gemeinde ist, derartige Einrichtungen zu treffen, wird angesichts des engen Zusammenhangs der wirtschaftlichen Entwicklung eines Volkes mit seiner gesamten Wohlfahrt und seiner Zukunft in gleichem Maße anerkannt.

Was noch dem Streite der Meinungen unterliegt, sind hauptsächlich Fragen der Organisation: wie die Arbeiterbildungsanstalten, vulgo Fortbildungsschulen, zweckmäßig einzurichten, den unterschiedlichen Bedürfnissen der verschiedenen Arbeiterkategorien entsprechend unterschiedlich zu gestalten, wie die Einflußgrenzen der beteiligten Faktoren, Arbeiter, Arbeitgeber, Staat und Gemeinde, gezogen werden müssen u. dgl.

Ganz anders jedoch zeigt sich das Problem der Arbeiterbildung, wenn eine eigentümliche Bildung des Arbeiterstandes gefaßt werden soll; wenn man nach den Gesichtspunkten eines besonderen Bedürfnisses und eines spezifischen Bildungszieles für die Arbeiterklasse die Bildungsstoffe ausgewählt und bemessen, sowie die Bildungseinrichtungen getroffen wissen will: — in welchem Sinne es vorzugsweise in der sozialpolitischen Literatur verstanden wird.

Es ist schon mehr ein Gemeinplatz

geworden, daß der Bildungsnot der arbeitenden Bevölkerung abgeholfen werden müsse, daß die Pflege der „Volksbildung“ die vornehmste und dringendste Pflicht des Staates sei. Staatsmännern und Gelehrten, Schriftstellern und Rednern: ihnen allen ist es eine geläufige Phrase. Doch denken die meisten dabei an Bettelsuppen, die dem „Volke“ gereicht werden sollen, an Almosen von den vollbesetzten Tischen der „gebildeten Stände“, und nur wenige haben eine wirkliche und durchgreifende Volksbildung im Auge, die Statuierung eines gleichen Anrechts aller Volksgenossen an die Bildungsgüter der Nation.

Ebenso ist es eine platte Wahrheit, die jedem denkenden Menschen bekannt sein sollte, daß eine enge Verflechtung der Volksbildung mit den äußeren, den materiellen Verhältnissen der breiten Masse des Volkes besteht. Man weiß — oder sollte es doch wissen —, daß nur da, wo die große Not des Lebens schweigt, wo des Tages Pflicht und Last nicht Kraft und Lust erschöpfen, wo Jammer und Sorge die Freude nicht verjagt haben: daß nur dort die edlen Früchte des Herzens gedeihen, der Wille zum Lernen, die Freude am Wissen und Können, das Gefallen am Schönen und der Drang sich regen, inneren Reichtum zu gewinnen, zu mehren und mitzuteilen; daß hingegen Hunger, Leibesblöße und Wohnungsdürftigkeit die geistige Saat ersticken; daß Sklaventum und Fronarbeit den Menschen vertieren.

In fast allen Abhandlungen über die Arbeiterbildung begegnet uns denn auch der Gedanke, daß es im letzten Grunde das wirtschaftliche Elend sei, welches das sittliche Elend schaffe, und die äußere Not, welche die geistige Not bringe. Und mehr oder weniger deutlich und ausführlich tritt die Überzeugung hervor, daß ein jeder Weg, die Menschen zu Menschen zu bilden, sie gut und klug und schöpferisch zu machen, über das Gelände der wirtschaftlichen und sozialen Zustände führe; daß auskömmliche Lohn- und gesunde Wohnverhältnisse, Freiheit und Achtung der Persönlichkeit des Arbeiters und Schutz seiner Arbeitskraft, hinlängliche Erholungszeit und gleiche Bildungsgelegenheit für alle: — daß alles dieses vorhanden und sichergestellt sein müsse, wenn die Bildungsarbeit ihren vollen Segen haben solle, so daß auch die Herzen der jetzt Elenden und Armen von den Idealen erleuchtet und durchglüht werden, die in einem jeden ruhen, so daß auch ihre besten Kräfte angeregt, gestärkt und angetrieben werden, die Ideale in Gedanken zu bewegen, in Wort und Tat zu verwirklichen.

Auf der einen Seite also die Einsicht, daß das geistige und sittliche Elend der Massen eine ernste Gefahr für den Staat bedeuten, die er um seiner selbst willen beseitigen müsse, und die Erkenntnis, daß eine radikale Bekämpfung jenes Übels eine Umgestaltung unserer sozialen Verhältnisse zur Voraussetzung habe und noch mehr zur Folge haben würde. Auf der andern Seite aber die Gewißheit, daß die „herrschenden“ Klassen diese Änderung nicht haben wollen, daß sie nicht aus freiem Willen jene von ihnen geschaffenen Satzungen und Einrichtungen beseitigen werden, auf denen die ungleichen Besitz- und Machtverhältnisse beruhen, die Ursachen der materiellen und sozialen Nöte; und daß ebensowenig von ihnen eine einheitliche Organisation des gesamten öffentlichen Bildungswesens, die einem gleichen Anrechte aller Volksgenossen auf Bildung entspreche, als eine freie Tat zu erwarten sei: daß es sich also auch auf diesem Gebiete um eine Machtfrage handele und das Problem der Volksbildung nur in dem Maße einer befriedigenden Lösung entgegengeführt werden könne, wie es der arbeitenden Bevölkerung gelingen werde, ein sozialer und politischer Machtfaktor zu werden.

Aus diesem Dilemma ist der Vorschlag der „Arbeiterbildung“ entstanden, und in diesem Zusammenhange steht Arbeiterbildung im Gegensatze zur Volksbildung. „Gebildet“ sollen die unteren Schichten wohl werden und auch mehr und zeitgemäßer denn bisher, aber nur „im Rahmen der individuellen Verhältnisse“; schon beim Arbeiterkinde soll damit begonnen und beim Erwachsenen damit fortgesetzt

werden, einen „gebildeten Arbeiter“ zu erziehen, d. h. zu einem wirtschaftlich brauchbaren, aber dabei für den heutigen Staat und die gegenwärtige Ordnung ungefährlichen: das ist Ziel und Grenze dieser Bildungsbestrebungen. Darum besondere Anstalten für Arbeiterkinder und für die Kinder der Besitzenden und Gebildeten, für künftige Arbeiter und künftige Herren, besondere Lehrer mit besonderer Vorbildung für diesen und jenen Zweck, besondere Bildungsstoffe und -mengen für beide Kategorien, staatliche Organisation und Überwachung der unterschiedlichen Betriebe: so glaubt man, der einen Gefahr entrinnen und der andern vorbeugen zu können.

Auch Dr. Philipp Witkop vermag uns in seinem Buche „Organisation der Arbeiterbildung“ im wesentlichen nichts anderes zu sagen.

Er hat sich die Aufgabe gestellt, alle vorhandenen Arbeiterbildungs-Einrichtungen zusammenzustellen, das Ziel einer allgemeinen Arbeiterbildung zu bestimmen und Vorschläge zu machen, wie die vorhandenen Bildungseinrichtungen zu einem lebendigen Organismus zusammenzuschließen wären.

Als „Grundaufgabe aller Arbeiterbildung“ bezeichnet er: „den Arbeiter herauszuheben aus einem oft nur dumpfen Vegetieren, aus seinem unbewußten Triebleben zur bewußten, harmonischen Lebensführung. Der Arbeiter soll lernen, in der Eheschließung, in der Kindererzeugung und in der Zuweisung der Kinder zu einem Beruf nicht bloß mehr Naturtrieben und Zufälligkeiten zu folgen, sondern einer Überlegung, einer Voraussicht, einer Selbstbeherrschung. Er soll sich über sich selbst und seine Bestimmung, über Pflicht und Religion, über Staat und Gesellschaft klar werden.“ (S. 19 u. 20.) Religion, Kunst und Wissenschaft sind die Bildungsfaktoren; Kindergärten, Volksschule, Haushaltungsschule, Fortbildungsschule, Volkshochschulkurse und Volksheime, Volksbibliotheken und Lesehallen, Volksunterhaltungsabende, Darbietungen volkstümlicher Kunst — werden als Bildungseinrichtungen genannt.

Die Organisation ist in der Weise gedacht: daß der Staat die Bildungsveranstaltungen zusammenfasse, eine Oberaufsicht übernehme, ihre Stellung zum Ganzen und ihre Tätigkeit bestimme, anregend und fördernd auf ihre Einrichtung einwirke und sie gegebenen Falles unterstütze. Als wichtigste Organe in dieser Beziehung sind Volksbildungskommissionen gedacht, welche den Provinzial- und Landesbehörden unterstellt und denen auch Arbeiter eingegliedert werden sollen.

Die Witkopsche Schrift leidet sehr darunter, daß sie die oben gezeigte verschiedene Bedeutung des Begriffs „Arbeiterbildung“ nicht scharf auseinander hält. Während der Verfasser in den Kapiteln über Haushaltungs- und Fortbildungsschulen vorwiegend die Berufsbildung im Auge hat, scheint ihm im übrigen der Gedanke der Standesbildung vorzuschweben, wenngleich er auch hin und wieder mit Argumenten arbeitet, die für eine allgemeine Volksbildung sprechen. Diese Unklarheit in der Anlage und Durchführung seines Plans erschwert die Stellungnahme dazu ungemein, und manche Ausführungen, denen man in ihrer generellen Bedeutung und in einer andern Verbindung rückhaltlos zustimmen müßte — allerdings ohne ihnen besondere Originalität zuzusprechen —, sind in diesem Rahmen unstimmig, und so bleibt es nicht ausgeschlossen, daß manches in einem reaktionäreren Sinne aufgefaßt wird, als es wohl vom Verfasser gemeint ist.

So ist gewiß seiner eigentlichen Zielbestimmung der Arbeiterbildung zuzustimmen, noch mehr einer Fassung am andern Orte: „Bildung in unserm Sinne ist die Entfaltung und Gestaltung aller im Menschen schlummernden höheren Kräfte, die harmonische Verarbeitung und Vereinigung der Welt um uns und in uns und die dadurch gewonnene Selbständigkeit, Klarheit und Festigung des Innenlebens“ —, da sie für jede Erziehungs- und Bildungstätigkeit unbedingte Gültigkeit hat. Durch die unmittelbare Anfügung der nächstliegenden, z. T. kleinlichen Zwecke erfährt sie jedoch eine sonderbare Bedingtheit, die uns um so eigentümlicher anmutet, als doch mit weit größerem Rechte aus

dem allgemeinen Satze sich spezielle Aufgaben ableiten lassen, die weniger gut mit den gegenwärtigen sozialen und politischen Zuständen in Einklang gebracht werden können.

Ebenfalls finden z. B. die Darlegungen Witkops über die Bedeutung der künstlerischen Erziehung unsere volle Zustimmung; aber es hieße die große Wichtigkeit dieser pädagogischen Bewegung und die Absicht ihrer Führer doch gründlich verkennen, wenn sie im besonderen Sinne einer Reform der Arbeiterbildung betrachtet werden sollte.

Ganz entschieden muß einer Auffassung widersprochen werden, als ob die Aufgabe der Kindergärten, der Volksschule, der Volkshochschulkurse (siehe z. B. d. S. 67 genannten Hamburger Vortragskurse), Volksbibliotheken und Veranstaltungen volkstümlicher Kunst namentlich darin bestehe, Arbeiter zu bilden. Die genannten Einrichtungen müssen vielmehr dem Volke in seiner Gesamtheit dienstbar gemacht werden, und insonderheit muß die Volksschule aus ihrer jetzigen Stellung, tatsächlich oft nur die Bildungsanstalt für die Arbeiterkinder zu sein, zu dem Range einer Grundschule für alle Schulen emporgehoben werden, — müssen alle Bildungsanstalten auch für die Arbeiterkinder zugänglich sein: erst dann werden die Ideale eines Fichte, Pestalozzi, Natorp, deren Schriften Witkop so fleißig zitiert, in Erfüllung gehen; erst dann werden wir einen lebensvollen Organismus der Volksbildung haben, der alle Bildungseinrichtungen für alle umfaßt.

Bis zu einer derartigen Umgestaltung ist noch ein mühevoller Weg, der um so kürzer sein wird, je schneller sich die Demokratisierung des Staats- und Gesellschaftswesens vollzieht.

Ob eine Organisation durch den Staat, wie sie in der gen. Schrift schon für jetzt gefordert wird, einer Entwicklung in unserm Sinne förderlich wäre? — Gewiß — wenn der Staat diese Frage nicht unter dem Gesichtspunkte der Arbeiterbildung betrachtet und sich zu der Auffassung bekennt, daß die Volksbildung ein neutrales Gebiet ist, auf dem alle Standesinteressen zu schweigen und die Parteikämpfe zu ruhen haben; daß die Bildungsarbeit frische Luft und freies Licht verlangt; daß alle Schichten des Volkes einen wirksamen Einfluß auf das Bildungswesen ausüben müssen; und wenn er vor allem die Macht besitzt, allen bildungsfeindlichen Strömungen einen festen Damm entgegenzusetzen. Im andern Falle wäre es jedoch besser, den Dingen ihren freien Lauf zu lassen, der fortschreitenden Aufklärung zu vertrauen und der Selbsthilfe des Volkes es zuzuweisen, auch diese Sache zum guten Ende zu führen.

Somit müssen wir Witkop widersprechen, wenn er einer besonderen Arbeiterbildung und ihrer Organisation durch den Staat das Wort reden will. Immerhin bleibt seine Arbeit nicht ohne Wert, insofern sie das Interesse für Bildungsfragen von neuem in Kreisen anregt, die der Bildungsarbeit ferner stehen — W. ist Doktor der Staatswissenschaften — und es ihnen durch einen ausführlichen Literaturnachweis ermöglicht, sich eingehend darüber zu unterrichten und davon zu überzeugen, daß nur die Zusammenfassung aller Bildungsveranstaltungen zum einheitlichen Organismus der Volksbildung die Lösung des Bildungsproblems unserer Zeit bedeutet.

HAMBURG GUSTAV SCHÖNFELDT

Vom modernen Elend in der Jugendliteratur.

Mit besonderer Berücksichtigung des Kampfes um die Jugendschriften in Bayern und einem Anhang: Empfehlenswerte Schriften für die Jugend katholischer Volksschulen Bayerns. Von Joseph Lohrer, Volksschullehrer in München. München 1905. Verlag der J. J. Lentnerschen Buchhandlung.

Der Verfasser sieht in dem durch die „Hamburger“ entfachten Kampfe um die Jugendschrift das moderne Elend in der Jugendliteratur. Denn dieser Kampf richtet sich gegen Religion und Vaterland. Der Verfasser benutzt zum Beweise auch einige Zitate, die ich in meinem Vortrage „Das Religiöse und Pa-

triotische in der Jugendschrift“ aus dem Lager der Gegner angeführt habe, um sie zu widerlegen. Er bringt es fertig, diese Stellen aus meiner Arbeit zu nehmen und gegen mich zu verwenden, dabei aber meine Widerlegung zu verschweigen. Auf dem katholischen Jugendschriftenmarkte ist alles in schönster Ordnung gewesen. „Geleugnet soll nicht werden, daß die katholische Jugendliteratur nicht auch dem Auf- und Niedergang der allgemeinen literarischen Strömung ausgesetzt war. Auf katholischer Seite hat sich aber früher als anderswo bessere Einsicht Bahn gebrochen. Schon Jahrzehnte, bevor die Hamburger Bewegung einsetzte, waren es gerade zwei Altmeister der katholischen Pädagogik, die vorbildliche Grundsätze für die Beurteilung der Jugendschriften entwickelten.“ Die von Willmann und Kellner angeführten Grundsätze gehen nun aber keineswegs über die von der sonstigen Jugendschriftenkritik seit A. Detmer in den ersten vierziger Jahren des vorigen Jahrhunderts aufgestellte kritische Norm hinaus. Im zweiten Kapitel berichtet Lohrer über die Tätigkeit der katholischen Lehrervereine. Auch hier begegnen wir einem sehr unkritischen Satze, der die Priorität der Katholiken ins Licht stellen soll. Es heißt: „Unter den Lehrervereinen waren es zuerst katholische, die durch Kommissionen die vorhandene Jugendlektüre . . . einer sorgfältigen Prüfung unterzogen. Der Verein katholischer Lehrer Breslaus ließ bereits im Jahre 1886 als Frucht einer Kommissionsarbeit ein Verzeichnis von Jugend- und Volksschriften . . . erscheinen.“ Demgegenüber mache ich darauf aufmerksam, daß bereits in Bernhardis „Wegweiser“ (Leipzig 1852) der vom „Geselligen Lehrerverein“ in Berlin 1851 für Eltern und Erzieher herausgegebene „Weihnachtskatalog“ aufgeführt ist und daß ich in meinem „Elend unserer Jugendliteratur“ (Leipzig, B. G. Teubner) das vom Pädagogischen Verein in Berlin 1870 in 2. Aufl. aufgestellte „Kritische Jugendschriftenverzeichnis“, das vom Schleswig-Holsteinischen Lehrerverein 1878 ebenfalls in 2. Auflage herausgegebene „Jugendschriftenverzeichnis“ und den von der Jugendschriftenkommission im Pädagogischen Verein zu Dresden (gegründet 1876) mit seinem 1. Heft 1881 herausgegebenen „Wegweiser durch die deutsche Jugendliteratur“ nach den kritischen Gesichtspunkten ausführlich beleuchtet habe. Auch der Frankfurter und der Wiesbadener Lehrerverein waren eher auf dem Plan mit ihren Verzeichnissen als der Verein katholischer Lehrer Breslaus. Ich führe das nur an, um die unkritische Art dieser Schrift aufzuzeigen. Ebenso unkritisch ist der Abschnitt über die „Hamburger Bewegung“ und ihre Ziele. Die Reihenfolge der Begebenheiten, die er doch aus den ersten Jahrgängen der Jugendschriften-Warte hätte feststellen können, ist durcheinander gewirrt und so Ursache und Wirkung vertauscht, die künstlerischen Absichten der „Hamburger“ sind ganz äußerlich und oberflächlich aufgefaßt. Es kam Lohrer nicht darauf an, über die Erscheinungen zur Klarheit zu kommen, sondern gegen die Jugendschriftenbewegung von einem engherzig konfessionellen Standpunkt zu polemisieren. Mit fettem Druck teilt er seinen Lesern mit, daß das Jugendschriftenverzeichnis der vereinigten Ausschüsse „zum Erstaunen aller christlich und patriotisch gesinnten Kreise vollständig simultan und national farblos gehalten“ sei und daß dieser Mangel verstärkt werde „vor allem durch Zulassung von Tendenzwerken schlimmster Sorte“. Es scheint, als wenn er unter „Tendenzwerken schlimmster Sorte“ die Bücher meint, aus denen einzelne, wie er glaubt, antikatholische Stellen herausgegriffen werden, nämlich: Pole Poppenspäler, Roseggers Waldbauerbub, Aus Nah und Fern von Johanna Spyri, Franz von Sickingen von Ziemßen, Deutsche Not und deutsches Ringen von Raabe, Strahlende Sonnen von Giberne, Fitzebutze, Ein Held im Kirchenrock von Stöber, Deutschland von Ratzel, Jugenderinnerungen von Kügelgen. Was erreicht Lohrer damit? Wer ist geneigt, ihm zuzustimmen? Hätte er uns, statt so ganz vage und unfruchtbare Anklagen zu erheben, gezeigt, warum ein katholisches Kind die zitierten Tatsachen oder Auffassungen

nicht lesen darf, so hätte er einen nützlichen Beitrag zu der Frage der Jugendlektüre geliefert. Oder hätte er sich gründlich mit Dr. Thalhofer, Laurenz Kiesgen und Joseph Antz, die vom katholischen Standpunkte aus zu wesentlich andern Urteilen über die Jugendschriftenreform kommen, auseinandergesetzt, so wäre eine Klärung die Folge gewesen. Lohrer ermahnt die „Hamburger", in Zukunft den Kampf „wahrhaft ritterlich" zu führen. Wir sollen offen den simultanen Schild zeigen; wir sollen bei der Agitation das neutrale Gebiet der Schulstube meiden, und wir sollen nicht „die Dumdumgeschosse der religiösen Zersetzung" „durch fein uniformierte ‚Poppenspäler' und ‚Waldbauerbuben' u. a. schleudern lassen". Es ist klar, daß mit Leuten von solcher Auffassung keine Verständigung möglich ist. Man muß sich solchen Erscheinungen gegenüber immer wieder fragen: Ist eine gemeinsame deutsche Kultur möglich?

HAMBURG H. WOLGAST

VOM RECHT DER KUNST AUF DIE SCHULE.

Beiträge zur künstlerischen Bildung von Chr. Tränckner. 32. Heft der Beiträge zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. Herausgegeben von Karl Muthesius. Gotha, Verlag von E. F. Thienemann 1905. Preis 1.40 Mk.

„Was treibt ihn (den Künstler) zum Schaffen? Ist's die Begierde nach Ruhm, der Hunger edler Seelen? Ist es ein zufälliges Moment, ein fliegendes Gefühl: Liebe oder Haß, Schmerz oder Freude? Ist's ein mystisches Etwas, das dem nebelbeschlagenen Auge des Afterpsychologen als Irrsinn erscheint? — Nichts von allem!

Aber was denn?

Der künstlerisch empfindende Laie ahnt es, der Künstler weiß es! Der Keim des Schaffens ist das Hellsehen! Wenn der Künstler in seinem Innern den Trieb sich regen fühlt, einerlei, ob der Anlaß ein Klang, ein Wort, eine Miene, eine Stellung oder eine Handlung ist, ob dieser in Natur oder Geschichte oder Religion, im gegenwärtigen oder vergangenen Menschenleben liegt, da ist von dem Gegenstande, der ihn anregte, ein Licht in seine Seele und umgekehrt auch ein Licht aus seiner Seele in den Gegenstand gefallen. In diesem Licht und durch dasselbe erscheint ihm der Gegenstand nicht mehr bloß in seiner äußeren Erscheinung, sondern auch nach seinem innersten Wesen, nach seinem ursächlichen, die äußere Erscheinung bestimmenden und beherrschenden Charakter. Und das Auge des Künstlers haftet dann nicht am materiellen Schein, sondern eben an diesem idealen Sein.

Der Zeus von Otricoli, die Bauern Adrians van Ostade, der Held der Beethovenschen Eroica, das verlassene Mädchen Mörikes — hinter ihnen allen steht ein Mensch oder ein Menschengeschlecht aus dem Zeitalter und dem Gesichtskreis des Künstlers; — die drei Bäume Rembrandts, das Veilchen Goethes, das kurfürstliche Roß Schlüters, eine etrurische Vase, Wald und Quelle, Gewitter und Sturm, Tanz und Schalmei in der Pastoralsinfonie Beethovens — auch dies alles ist einst dem Künstler äußere Erscheinung gewesen. Aber was ihn zum Schaffen getrieben hat, ist nicht diese rein äußerliche Erscheinung, sondern eine volle Erkenntnis vom eigentlichen Wesen seiner Menschen, Tiere und Pflanzen, der Dinge und Handlungen, ein Erfassen dieser Wesenheit aus ihrem Innern heraus durch das Medium des Materiellen hindurch.

In diese Erkenntnis und damit in das Wesen und die Vorgänge selber floß nun aus seiner Seele alles, was sie, unter dem Eindruck der Erkenntnis und dem Rahmen des erfaßten Grundcharakters, als gut und schön, als edel und erhaben und vollkommen empfand, und adelte, vergeistigte und vervollkommnete so die Dinge und Vorgänge. Damit aber wurden sie aus der Welt der äußeren Erscheinung, aus der Endlichkeit und Unvollkommenheit heraus in ein volleres reineres Licht, einen tieferen und weiteren Zusammenhang, in die Welt der Einheit und Vollkommenheit, — sagen wir nach bewährtem Sprachgebrauch: in das Reich des Idealen — gerückt.

Diese Vorgänge nun wirken in der Seele des Künstlers den unhemmbaren, ungemessenen seligen Drang, die neugewonnene Erkenntnis von der Welt des Idealen allen mitzuteilen, um auch ihnen den Einblick in diese Welt zu verschaffen, um auch ihnen das Streben zu ihr hinauf und in sie hinein zu wecken: — so entsteht das Kunstwerk!"

Ja, und — Religion und Wissenschaft und Kunst, diese drei Achsen, die das Leben stützen, die drei Wasser, die es speisen, sie sind alle drei im letzten Grunde für uns okkult. Die Religion stellt das persönliche Verhältnis des einzelnen Menschen zum Weltganzen fest, die Wissenschaft deckt den äußeren Bau und die Erscheinungen der Welt auf, und die Kunst führt den Menschen in das hinter dieser Welt der Erscheinungen liegende Reich des Geistes, des Idealen, zu den Urbildern unseres Lebens. Aber alle drei — Religion, Wissenschaft und Kunst — lassen sich nicht gegeneinander abschätzen. Es sind drei gleich starke Quellen, deren Wasser Durstige in gleichem Maße erquickt. Ja, im letzten Grunde strömen sie alle aus derselben geheimnisvollen Tiefe, aus dem Wesen, das Himmel und Erde zusammen hält. Und dieses Wesen will sich offenbaren, um uns und in uns, will sich der Welt geben. Aber es muß seine Schätze nach der Aufnahmefähigkeit seiner Geschöpfe einrichten, so paaren sich in der Gottheit die Liebe, die die Welt mit unermeßlichen Reichtümern überschütten möchte, und die Weisheit, die das Maß und die Qualität der Gaben abmißt.

So wird in Gott durch Liebe und Weisheit die Gnade geboren. Sie wirkt in dem einen das Entzünden des Funkens der Religion, in dem andern läßt sie das Licht der Erkenntnis aufblitzen, und dem Künstler zeigt sie die Spiegelbilder der realen Welt.

Ganz richtig! „Kunst ist Hellsehen!"

Weil aber drei Quellen unseres Lebens völlig gleichwertig sind, nur verschiedene Ausflußstellen desselben Lebenswassers, deshalb hat jeder Mensch ein natürliches Anrecht auf alle drei, und die Erziehung darf keine von ihr ausschalten.

Jede aber — Religion, Kunst als auch Wissenschaft — schließen Arbeit und Genuß ein, umfassen Ergreifen und Besitzen, Erkennen und Leben.

Dann ist also auch der Unterricht Arbeiten und Genießen zugleich und, einseitig ist es, ihn als Arbeit allein aufzufassen, als „Übung und Weckung von Kräften" und „Genießen" als „Zweck der Unterhaltung".

Die drei Quellen der Entwicklung aber färben sich in jedem Menschen nach seiner Individualität. So wird der eine zum Kunstkomödianten, ein anderer zum Theoretiker, wieder einer zum Historiker oder zum Utilitarier usw. Dieselben Typen entstehen ganz ähnlich durch das Verhältnis des Menschen zur Religion und auch durch sein Verhältnis zur Wissenschaft.

Und auch diese Typen sind nicht gegeneinander abzuschätzen. Es ist unmöglich zu sagen, die eine Art der Erfassung des Unaussprechlichen ist wertvoller als die andere. Wertvoll ist in erster Linie nur die Stärke des inneren Lebens, die geistige Kraft, die als Triebfeder in dem Individuum lebendig geworden ist.

Gerade wie der weiße Lichtstrahl das hellste und reinste Licht ergibt, der weiße Strahl der sich aus sieben verschiedenen Farben zusammensetzt, so auch in Geistesleben des Menschen. Derjenige wird der stärkste Lichtbringer sein und geistiges Leben am intensivsten zu wecken vermögen, der in sich die meisten Farben und Nuancen aller vorhandenen Persönlichkeiten vereinigt.

Und welchen Weg soll nun der Lehrer gehen, um den Schüler zur Kunst zu führen? Tränckners bedeutungsvolles Buch behandelt nur diese Frage! — Den Weg, den der Künstler auch gegangen ist: „Der schöpferischste Prozeß im Künstler beginnt gewöhnlich mit der Anschauung und dem ersten Auftauchen der Idee, die die Anschauung zum Typus umzuschmelzen geeignet ist. Es ist der gefühlsgefärbte Akt der Konzeption.

Dann aber muß das Denken einsetzen, das analytische wie das synthetische Denken, um die Anschauung in allen ihren Teilen klarzulegen, mit Hilfe

der Idee alles, was für das Typische überflüssig ist, auszuscheiden, was bedeutsam ist, in die angemessene Beleuchtung zu rücken, zum einen Fall der vorliegenden Anschauung die der Idee nach parallelen und gleichen Fällen so in Beziehung zu setzen, daß der Typus als ein allgemeingültiger, eben als Typus erscheint usw."

Aber das sind ja alles Kathederfragen. Über das Wesen der Kunst und ihre Beziehungen zum Unterricht mögen die Ansichten vorläufig noch getrost auseinander gehen. Sie werden sich später von selbst und viel natürlicher, als es jetzt nötig ist, klären, wenn erst eine breitere Basis durch künstlerische Versuche in der Schule geschaffen worden ist. Der induktive Weg ist eben immer der sicherste und jetzt ist nach meiner Ansicht noch nicht die Zeit für bedeutungsvolle Deduktionen über das Recht der Kunst auf die Schule gekommen. Aber ein beachtenswerter Versuch, diese tiefsten Fragen zu lösen, ist der erste Teil des Träncknerschen Buches sicher. Doch sein Hauptwert steckt nach meiner Ansicht im praktischen Teil. Gib uns mehr davon, viel mehr! Das möchte ich dem Autor zurufen. Praxis ist es ja, die wir in erster Linie nötig haben. „Aus meiner Präparationsmappe" nennt der Verfasser die in dem Buch enthaltenen Beispiele. Eine Präparationsmappe ist für den Lehrer ungefähr dasselbe, was für den Bankier der Geldschrank ist. Wo sind aber heute die mutigen Männer, die uns Blicke in ihre Werkstatt öffnen mögen? Die sich allen Urteilen, auch den unsinnigsten mutig aussetzen? Wer andere in seine werdende Arbeit hineinsehen läßt, der muß schon über ein starkes Herz verfügen. Und solche Leute mit starkem Herzen die fehlen uns, die sind es auch, die im letzten Grunde allein überzeugend wirken.

Und der Inhalt der Träncknerschen Präparationsmappe ist reich und läßt noch manche heimlichen Schätze vermuten. Aber was mir an diesem zweiten Teile nun wieder nicht gefällt, das ist das Notizenhafte, das Unausgeführte. Wer, wie der Verfasser, so fein und sicher empfindet, darf auch an den künstlerischen Aufgaben, die hinter diesen Notizen und unausgeführten Partien schlummern, nicht vorüber gehen.

Alles in allem: Ich habe das Buch mit großer Freude gelesen. Es reizt zum Widerspruch und enthält viel, sehr viel Schönes. Aus Verdaulichem und Unverdaulichem aber setzt sich ja alle gesunde Kost zusammen. Ehrlich, gesund und überzeugend ist es aber, was Tränckner zu geben hat.

BREMEN H. SCHARRELMANN

Wilhelm Dilthey: Das Erlebnis und die Dichtung. Leipzig 1906. B. G. Teubner. XXVI u. 405 S. Pr.

Drei ältere, bereits veröffentlichte Essays und den neuen Hölderlin-Aufsatz hat D. unter einem Titel vereinigt, der nach seinen eigenen Worten ihren inneren Zusammenhang nur „sehr unzureichend" andeutet. Das verbindende Band zwischen den vier Aufsätzen: Lessing-Goethe-Novalis-Hölderlin knüpft die Einheit der Auffassung: diese literarhistorischen Stoffe werden von einem besonderen Standpunkte, von dem des Philosophen D. aus, angesehen und sie bedeuten für ihren Verfasser Lösungsversuche eines einzigen Problemes.

Dies Problem lautet: Wie verhält sich die dichterische Phantasie zum Erlebnis, das sie befruchtet, und wie zu dem geschichtlichen Einfluß der Poesie, die sie bereits vorfindet, und wie erwächst schließlich aus diesen Beziehungen die Dichtung?

In den vier genannten Dichtern sieht D. nun nicht zufällige literarische Beispiele, an denen sich diese ästhetische Frage und ihre Beantwortung klar machen läßt, er faßt sie vielmehr als typische Ausprägungen, als Grundgestalten der dichterischen Phantasie. Die Verknüpfung psychologischer und vergleichend-historischer Einsichten erhebt diese literargeschichtlichen Aufsätze zu Beiträgen zur philosophischen Poetik, wie sie nach Ziel, Stoff und Methode D. schon 1887 in seiner „Einbildungskraft des Dichters" (Sammelband für Zeller) bestimmt hat.

Die Fülle des in dies Buch gesteckten und teilweise versteckten Reichtumes an tiefen und feinen Gedanken läßt sich in einer Anzeige auch nicht annäherungsweise umschreiben; ein derartiger Versuch stände auch dem Schüler nicht zu. Bewundernd mag an dieser Stelle nur hingewiesen werden auf D.s Allseitigkeit in der Betrachtung ästhetischer Objekte.

Vielleicht verdankt der 72jährige Philosoph seine geistige Elastizität und Gelenkigkeit dem Stück Künstler in sich, das ihn verhindert, jemals zum Dogmatiker zu werden, und ihn befähigt, alles Gedankliche in ein Anschauliches zu verwandeln, das scheinbar Unsagbare, Unfaßbare im Wort zu verwirklichen und zu gestalten. Für einen Geist, dessen Stoff ein reiches und langes Leben hindurch das Abstrakte gebildet hat, wäre es sicherlich leichter und gewohnter, sich im Begrifflichen zu bewegen als im Anschaulichen.

Nirgends offenbart sich D's Feinfühligkeit poetischen Werken gegenüber schöner als in dem Hölderlin-Aufsatz, der Krönung seines Buches. Am reinsten und durchsichtigsten zeigt D. hier im Erlebnis den Schlüssel zum Verständnis der Dichtung und in der Dichtung Hölderlins den Zusammenhang zwischen Gehalt und Form, oder anders ausgedrückt: die Beziehung zwischen dem Reichtum an Zügen menschlicher Innerlichkeit und ihren künstlerischen Ausdrucksmitteln.

So wird für die großen lyrischen Dichter allgemein, für die „Genies des Gemütes" im innern Fluß der Sprache eine Darstellung der Rhythmik des persönlichen Gefühlsverlaufes nachgewiesen und damit die künstlerische Form als menschlich verständlich und individuell notwendig erklärt.

In diesen vier literarischen Aufsätzen steckt unendlich viel mehr Ästhetik — und zwar rein empirische und im besten Sinne moderne Ästhetik — als in den sog. Ästhetiken. Wird doch in D.s Buche nicht von Ästhetik geredet und über sie gedacht, sondern der Verfasser treibt angewandte Ästhetik. Sie ist D. nicht nur ein Glied des philosophischen Systems, nicht irgend ein beliebiges Arbeitsfeld, sondern eine seinem Geiste notwendige Empfindungsweise. In der ästhetischen Betrachtung der Dinge und Menschen findet D.s Denken seinen reinsten und unmittelbarsten Ausdruck, wie alles menschliche Lebensgefühl in der Kunst.

BERLIN WILHELM WAETZOLDT

Der Mensch hat eine Kraft, in sich selbst den Gedanken herrschen zu lassen über den Instinkt. Er kann aber im Gebrauch dieser Kraft von dem gedoppelten Gesichtspunkt, entweder dessen, was er soll, oder dessen, was er gelüstet, ausgehen. Wenn er im Gebrauch derselben von dem letzten ausgeht, so führt sie ihn dahin, ohne alle Aufmerksamkeit auf den Trug und das Unrecht seiner tierischen Natur zu handeln; sie führt ihn auf die Höhe des Tempels, zeigt ihm alle Reiche der Welt, und lispelt ihm zu: Das alles ist dein, wenn du nur willst. Dann lebt der Mensch im Glauben an das Wort seiner tierischen Selbstsucht, unter seinem Geschlecht ein Verderber. Sein Auge glühet gegen den Mann, der sein will, was er ist; auf seiner Lippe ist Hohn gegen die Wahrheit und gegen das Recht seines Geschlechts; er liebt die Trägheit, die Gewalttätigkeit, die Galeren, die Monopole, die Schikane, den Eigensinn und die gesellschaftliche Kraft des Eigensinns, die willkürliche Gewalt. Wenn er aber im Gebrauch dieser Kraft von dem ausgeht, was er soll, so führt sie ihn zu einer Gemütsstimmung, in der der Trug und das Unrecht, die Trägheit, die Gewalttätigkeit, die Galeren, die Schikane, die Monopole, der Eigensinn und die willkürliche Gewalt von ihm verachtet werden; in der er tief fühlend, mit der ganzen Fülle seines Wesens strebend nach dem Besten, Edelsten, das er zu erkennen vermag, nur innere Vollkommenheit sucht und nichts anderes.

Johann Heinrich Pestalozzi.

DER SCHULAUFSATZ EIN KUNSTWERK

VON OTTO ANTHES

I.

Der Schulaufsatz soll ein Kunstwerk sein! Das ist eine alte, wohlbekannte Melodie, die uns allen noch aus unserer Schulzeit her vertraut in den Ohren klingt. Und — jedenfalls, weil sie so schön ist, wird sie immer wieder von neuem angestimmt, ich finde sie auch in den neuesten Veröffentlichungen über die Aufsatzfrage mit Hingebung und Inbrunst wieder gegeigt. Und wenn man näher zusieht, um zu erfahren, worin denn das Künstlerische dieser Produktion bestehen soll, so erhält man überall dieselbe Auskunft; mit einer Einmütigkeit sondergleichen blasen alte und neue Pädagogen in dasselbe Hörnchen, so daß man schon ein kühnes, ketzerisches Gemüt sein eigen nennen muß, wenn man es zu einem leisen Zweifel an der Richtigkeit der Weise bringen will. Nämlich: der Aufsatz soll ein Kunstwerk werden dadurch, daß seine einzelnen Teile untereinander in eine gewisse Harmonie gesetzt werden, dadurch, daß aus Einleitung, Ausführung und Schluß ein symmetrisches Ganzes erwächst. Der Gedankenfluß des Schülers soll leise anrauschen, er soll anschwellen bis zu einem Höhepunkt und dann wieder allgemach zurückebben — denn das ist Kunst. Es ist geradezu erstaunlich, was für geringe Fortschritte die Ästhetik der meisten Schulleute gemacht hat; es ist verblüffend, mit welcher Leichtigkeit sie bei der Entwicklung ihrer ästhetischen Ideen über die unzweideutigen Aussprüche der von ihnen sonst für unfehlbar erachteten Größen unserer Literatur und Kunst hinweghüpfen; und es ist direkt qualvoll, sich immer und immer wieder mit diesen hinterwäldlerischen Kunsttheorien herumschlagen zu müssen. Aber es muß geschehen. Daher kommt ja das ganze Elend unserer Erziehung zur Kunst, daß diesen Größen der Schulästhetik auf ihrem eigenen Gebiet nie widersprochen worden ist. Den Künstlern selbst dürfen sie sich mit derartigen Ideen nicht nahen; da würden sie weiter nichts ernten als Hohn und Spott. Aber uns Schulleuten haben sie ihre Theorie vom An- und Abschwellen als dem A und O aller Kunst seit Jahr und Tag vorgepredigt; und weil wir es uns haben gefallen lassen, darum halten sie jetzt ihre Meinung für Evangelium, ihre Armut für Reichtum, ihre Unkunst für Kunst. Die Kunst selbst wird durch diese theoretische

Afterweisheit nicht geschädigt und nicht gehemmt. Die geht frei und stolz mit erhobenem Haupt ihres Weges weiter, unbekümmert um das Geschwätz ringsum. Aber unsere Schularbeit an der Kunst, der diese stolze Freiheit bis jetzt nur allzusehr gefehlt hat, die hat geradezu unberechenbaren Schaden erlitten, weil sie gebunden war an die Wäscheleine dieser Pseudoästhetiker. Und darum soll es noch einmal gesagt sein: Die Kunst hat an und für sich an der Harmonie und Symmetrie ebensowenig Interesse wie an der Disharmonie und Asymmetrie. Beide, die Symmetrie sowohl wie die Asymmetrie, können notwendige Ausdrucksformen des Künstlers sein, je nachdem er durch die eine oder die andere seine endlichen Absichten aufs beste zu erreichen gedenkt. Von Hause aus ist die eine so wenig künstlerisch wie die andere. Sie werden erst künstlerisch durch den Willen des Künstlers, der diese oder jene seinen Zwecken dienstbar macht. Der Endzweck aller Kunst aber ist die Erweckung der Illusion des Lebens, der Wirklichkeit. Nur indem sie mich erleben läßt, indem sie mich reicher macht in meinem menschlichen Sein und Fühlen, indem sie die Schranken meines Erlebens so weit hinausschiebt, wie mein wirkliches Dasein sie nie erreichen würde, nur so erwirbt sie sich den gerechten Anspruch darauf, ein notwendiger Bestandteil menschlicher Kultur zu sein. Ich gebe zu, daß es aus praktischen Gründen angenehm sein kann, wenn ein Kunstwerk eine gewisse Regelmäßigkeit und Symmetrie des Aufbaues aufweist; ich gebe auch zu, daß ein gewisses Reinlichkeitsgefühl und ein gewisser Ordnungssinn des Menschen befriedigt wird, wenn die einzelnen Teile eines Kunstwerks untereinander gut verpaßt sind. Aber die Behauptung: die Kunst hat die Tendenz, symmetrisch zu sein, ist mir ebenso wertvoll wie die: Das Leben hat die Tendenz, reinlich zu sein. Wünschenswert wäre das ja vielleicht auch, wenigstens vom Standpunkt des friedlichen und braven Staatsbürgers. Aber das Leben tut dem Staatsbürger diesen Gefallen nicht und wird ihn ihm nie tun. Ich ermangele vielleicht des obenerwähnten Reinlichkeitssinnes allzusehr. Aber ich gestehe offen: mir ist es furchtbar gleichgültig, ob ein Kunstwerk sich dem Gesetze des goldenen Schnittes oder dem des An- und Abschwellens fügt; wenn es mir nur ein wertvolles Erleben stark und nachdrücklich suggeriert; wenn es mir nur das Blut durch die Adern jagt, wenn es nur mein Herz in süßer Sehnsucht schwellen oder in wehem Leid erzittern läßt. Ich bin nicht durch die Schule zur Kunst gekommen. Lange, ehe man mir in der Schule von Kunst und Kunsttheorien zu sprechen begann, hatte ich meine Erlebnisse mit der Göttlichen gehabt. Aus dem großen Bücherschrank meines Großvaters, zu dem ich mir den Schlüssel auf einem nicht ganz legitimen Wege verschafft hatte, hatte ich schon Kunst aller Arten zu mir genommen und die wonnigen und wehen Schauer des Erlebens in der Illusion verspürt. Und was man mir nachher in der Schule erzählte, das hat immer neben meinen eigenen Erlebnissen

gestanden wie ein Stockfremdes; das waren mir zwei Gebiete, die miteinander gar nichts zu tun hatten. Die Schulästhetik hat mein persönliches Verhältnis zur Kunst nie beeinflußt. Und ehe ich daran dachte, meine Erlebnisse in und mit der Kunst in Verbindung zu setzen mit meiner Lehrtätigkeit, habe ich als erwachsener Mensch jahrelang in engen, gedrückten Verhältnissen gelebt, in kleinen Städten, fern von allem Literaturgetriebe, fern von aller Kunstwissenschaft und Theorie, und ich habe mich erfolgreich gewehrt gegen den Stumpfsinn und die Enge vermöge der Kunst, wie ich sie nahm; ich bin in der geistigen Armut meiner Umgebung, in der Dürre meines wirklichen Erlebens ein reicher und glücklicher Mensch gewesen durch die Kunst, wie ich sie lebte. Daher ist meine Überzeugung von der Aufgabe und dem Wesen der Kunst nicht durch Arbeit und Nachdenken erworben, sondern erlebt, und ich lege geringeren Wert darauf, daß alle großen Künstler in ihren Bekenntnissen damit übereinstimmen. Wenn es mich auch freut, daß es so ist. Und wenn in meiner Klasse von Kunst die Rede sein soll, dann darf damit nur die Lebensspenderin gemeint sein, und nicht die Putzmacherin, die einen getragenen Hut mir immer wieder neu und geschmackvoll zu garnieren versteht.

So ist mir auch die Forderung: der Aufsatz soll ein Kunstwerk sein durch die Harmonie seiner Teile, nicht mehr als eine Phrase, die mir zugleich anmaßend und hohl erscheint. Nein, dadurch, daß ich harmonisch disponiere, wird mein Aufsatz nie und nimmer ein Kunstwerk. Und wenn es möglich wäre, daß er es würde, dann würde man denen, die dieses Ziel anstreben, noch immer mit Recht den Vorwurf machen, den sie selbst uns „Kunsterziehern“ — in Gänsefüßchen — zum Überdruß entgegenwerfen: Was fällt euch ein? Ihr wollt den harmlosen Menschen, der euch nichts Böses getan hat, mit Gewalt und um jeden Preis zum Künstler machen. Das sollt ihr nicht, das dürft ihr nicht, das könnt ihr auch gar nicht. — Ganz recht. Das können wir nicht, aber das wollen wir auch gar nicht. Wie aber, wenn es sich gar nicht darum handelte, jemanden zum Künstler zu machen, sondern vielmehr darum, jemanden, der es schon ist, davor zu bewahren, daß das Künstlerische in ihm ertötet wird? Wir stellen die ganze Sache bloß ein klein wenig auf den Kopf. Wir wollen kein Kind zum Künstler machen, aber ich behaupte, jedes Kind ist ein Künstler. Der Aufsatz wird mit Zuhilfenahme aller Aufsatzlehre niemals ein Kunstwerk werden; aber er ist es aus seinen Entstehungsbedingungen heraus von selbst, und es ist unsere, der Lehrer Aufgabe, dafür zu sorgen, daß er das bleibt.

Der Künstler hat die Absicht, uns ein Stück Leben zu suggerieren, uns vorzutäuschen, daß wir ein Erlebnis hätten, uns in die Illusion der Wirklichkeit zu versetzen. Es war der Grundirrtum des selig entschlafenen Naturalismus, daß er meinte, die Kunst habe die Tendenz, wieder die Natur zu sein. Nicht die Natur wieder zu sein, sondern

wieder die Natur zu scheinen, das ist die Absicht der Kunst. Kein Mensch, wenn er nicht komplett toll ist wie Pygmalion, verlangt, daß eine Marmorstatue ein Mensch sei; niemand ist enttäuscht, wenn er inne wird, daß dieser Statue so und so vieles zum wirklichen Menschen fehlt; jedermann ist zufrieden, wenn sie ihm irgend ein Menschliches, eine körperliche oder seelische Verfassung vortäuscht, in seiner Einbildung Gestalt gewinnen läßt. Jeder verständige Galeriebesucher wechselt geduldig fünf-, sechsmal und häufiger vor einem Bilde die Stellung, bis er den Platz gefunden hat, von dem aus er nicht mehr Farbenkleckse sieht oder ein blendendes Durcheinanderschießen von Lichtern, sondern von dem aus er den Eindruck einer Wirklichkeit hat. Kein normaler Mensch, wenn er nicht zufällig in einem Witzblatt zur Welt gekommen ist, mischt sich im Theater in die Komödie ein, indem er dem Intriganten Schimpfworte zuruft und den ahnungslosen Helden mit lauter Stimme vor dem Anschlag seiner Feinde warnt. Die Kunst hat nur die Absicht, die Illusion der Wirklichkeit hervorzurufen. Und sie erreicht diese Absicht, indem sie die Wirklichkeit in einer Reihe von Symbolen vor uns wiedererstehen läßt, indem sie die Wirklichkeit in eine Zeichensprache überträgt. Sie erreicht ihren Zweck aber nur bei denen, die diese Zeichensprache zu verstehen gelernt haben. Wer nicht gelernt hat, ein Bild zu betrachten, der steckt die Nase tief in ein impressionistisches Gemälde hinein, wundert sich, daß er nur eine große Schmierage sieht, schimpft wie ein Rohrspatz auf den Künstler, der unbedingt verrückt sein müsse, und verläßt entrüstet und mit Protest gegen die moderne Kunst das Lokal. Denn diese Zeichensprache der Kunst, so konventionell sie ist, oder vielmehr gerade, weil sie konventionell ist, ist ganz und gar nichts Feststehendes, nichts Unveränderliches. Im Gegenteil, je größer der Künstler ist, desto mehr pflegt seine eigene Zeichensprache von der seiner Vorgänger abzuweichen. Natürlich macht die Neuartigkeit der Zeichensprache an und für sich nicht den großen Künstler. Sondern die neue Erfindung des einzelnen Künstlers muß ihre Berechtigung in sich tragen, indem sie das Auszudrückende besser, genauer, unzweideutiger und schlagender ausdrückt. Die neuen Symbole müssen reicher sein an Ausdrucksfähigkeit, wenn sie den Vorzug vor den altbekannten verdienen wollen. Jedenfalls aber erleben wir es bei jedem neu auftretenden großen Künstler, daß seine Sprache zunächst vom Publikum nicht verstanden wird, daß das Publikum ihm in Unkenntnis seiner neu erfundenen Zeichensprache kurzerhand das Künstlerische überhaupt abspricht. Wieviele musikalisch gebildete Leute haben nicht mit dem Brustton der Überzeugung seinerzeit verkündet, daß Wagners Musik überhaupt keine Musik wäre. Und wer von uns hat nicht noch selbst gehört, daß einer, der eine Wiese als schlechthin grün anzusehen gewohnt war, erklärt hat, so wie der Impressionist sie male, so sähe die Wiese überhaupt nicht aus. Der gesamte

Witz, der jedesmal über eine neue Kunst ausgegossen wird, lebt einzig und allein von dem Unverständnis, das der neuen Zeichensprache dieser Kunst ratlos gegenüber steht. Diese unleugbare Verschiedenheit der Zeichensprache, deren sich die Künstler bedienen, beruht einesteils auf den verschiedenen Arten, die Wirklichkeit zu sehen, deren es so viele gibt wie künstlerische Persönlichkeiten, und andernteils auf der Verschiedenheit des Gefühlsanteils, den die Künstler an den Dingen der Wirklichkeit nehmen. Wiederum ist klar, daß das Anderssehen an und für sich noch nicht den großen Künstler ausmacht, es kann auch auf eine krankhafte Abnormität des Sehenden hinweisen. Das Anderssehen muß zugleich ein Bessersehen, ein Richtigersehen sein, wenn es künstlerisch wertvoll sein soll. Und um nicht engherzig zu erscheinen, es braucht nicht nur ein Bessersehen der äußeren Existenzbedingungen eines Dinges zu sein, es kann auch ein Tiefer-in-die-Dinge-hineinsehen sein. Jedenfalls aber stellt sich mit jeder neuen Entdeckung, die die Sinne des Künstlers an den Dingen machen, auch eine Reihe neuer Zeichen ein, unter denen der Künstler sein Neugeschautes verstanden wissen will. Einen weiteren bedeutsamen Einfluß auf die besondere Gestaltung der künstlerischen Zeichensprache übt die besondere Art des Gefühlsanteils aus, mit dem der Künstler sein Geschautes begleitet. Der französische Autor, der eine Ehebruchsgeschichte erzählt, die ihm als etwas unerhört Kitzelndes, Aufregendes, Stachelnd-Erfreuliches erscheint, wird andere Symbole zur Veräußerlichung seiner seelischen Verfassung wählen, wie der herkömmliche deutsche Erzähler, der in seinen Worten alle Schauer seiner moralischen Entrüstung will verspüren lassen. Und um nur eine Andeutung zu geben von der unbeschränkten Zahl der Möglichkeiten: wie eigen berührt wieder Fontanes Effi Briest, wo sich das Ereignis des Ehebruchs und die nachfolgenden Erschütterungen vollziehen in aller Selbverständlichkeit, ohne alles Pathos und ohne allen Nervenkitzel, ein Unabänderliches, Notwendiges, ein Schicksal, das die Betroffenen vernichtet, ohne daß deshalb die Welt aus den Fugen geht. Um es noch einmal zusammenzufassen: So gewiß es in aller Kunst eine Tradition der Ausdrucksmittel gibt, so gewiß jeder Dichter mit Worten arbeitet, und zwar mit den Worten seiner Sprache, die in aller Mund sind, so gewiß hat jeder Dichter seine eigene Sprache, so gewiß bekommt in seinem Munde, wenn er will und kann, jedes Wort eine neue Bedeutung, einen neuen Inhalt; so gewiß es nur eine einzige Wirklichkeit gibt, so gewiß gibt es ungezählte Möglichkeiten, diese Wirklichkeit darzustellen; denn diese Darstellung einer Wirklichkeit ist nicht die Wiederschöpfung dieser Wirklichkeit selbst, sondern die Nachschaffung der Wirklichkeit in mehr oder weniger frei erfundenen Symbolen, in einer mehr oder weniger künstlich gemachten Zeichensprache.

Nun zu unserem Aufsatz zurück. Jede Darstellung einer Wirk-

lichkeit kommt zustande durch eine derartige Übertragung der Wirklichkeit in eine Zeichensprache, auch die Darstellung der Wirklichkeit, wie sie der Schulaufsatz von unseren Kindern fordert. Jede Darstellung also ist im letzten Grunde eine künstlerische Tätigkeit. Das Kind oder der Laie, der Dilettant, der Künstler, das sind nur Unterschiede des Grades, nicht der Art. Womit dem Künstler nichts von seiner Würde und der Kunst nichts von ihrer Hoheit geraubt wird. Im Gegenteil. Mich dünkt, eine allgemein menschliche Funktion in ihrer Vollendung ausüben zu können, ist ein höherer Ehrentitel, als der, ein Virtuose zu sein in einer Funktion, die der gewöhnliche Mensch zu seinem Menschentum nicht braucht. Schön singen zu können wird leichter und allgemeiner als Künstlertum gewertet, denn die Fähigkeit, auf einem Drahtseil wie auf der flachen Erde herumzuspazieren. Aber schließlich — ob es den Künstlern angenehm ist oder nicht —, es verhält sich tatsächlich so. Der Mensch längst entschwundener Zeiten, der mit einem Genossen auf der Streife nach jagdbarem Wild war, plötzlich ein vorher nie gesehenes Tier erblickte, in seinem Munde eine Komposition von Lauten formte, dabei auf das vorüberjagende Tier wies und also mit seinem Genossen übereinkam, daß dieses Wort jenes Tier bedeuten solle, dieser Mensch der Urzeit war schon ein Künstler, und er genoß auch bereits die Wonne des Künstlerseins, wenn er des Abends am Lagerfeuer in der Erinnerung an das Erlebnis des Tages jenes Wort wiederholte und an dem Aufleuchten in den Augen seines Genossen erkannte, daß auch in ihm dieselbe Erinnerung lebendig wurde. Aber auch bei uns Menschen der Jetztzeit liegt die Sache im Grunde nicht sehr viel anders. Auch die sachlichste, trockenste, nüchternste Darstellung ist in dem beschriebenen Sinne eine Kunstübung. Ein sogenanntes einfaches Abschreiben der Wirklichkeit gibt es überhaupt nicht. Denn die Bedeutung der Zeichen, mit denen wir uns die Dinge der Wirklichkeit versinnbilden, hier die Bedeutung der Worte also, ist durchaus nicht so feststehend, wie wir uns das meist vorstellen. Niemand bildet sich mehr darauf ein, daß bei ihm eine unbedingte Übereinstimmung, ein zeitloses Zusammenfallen von Wort und Ding statthabe, als der Philosoph. Er muß es auch, denn er lebt ja geradezu davon, daß er, das Wort im engsten Sinne genommen, „verstanden" wird. Und wo ist ein Philosoph, der sich nicht auf Schritt und Tritt genötigt sieht, einen neu eingeführten Begriff mit einem bestimmten Wort zu verbinden, das bisher vielleicht ganz anderen Zwecken gedient hat; und sich dabei, ehe er weiter geht, ganz genau zu versichern, daß er sich über die nunmehrige Bedeutung dieses Wortes mit seinem Leser in Übereinstimmung befindet? Und jeder Leser, falls er weiter mit dem Philosophen wandern will, muß sich entschließen, fortan mit dem bestimmten Wort den vom Philosophen gewünschten Sinn zu verbinden. Eine freie Übereinkunft also, die erst dann, wenn der Philosoph viele Schüler findet und zur Aner-

kennung gelangt, allmählich zu einem festen Verhältnis wird. Man könnte nun sagen, diese Übereinkunft muß natürlich jedesmal erst geschlossen werden, wenn es sich darum handelt, einen neuen Begriff einzuführen. Aber die Freiheit in der Wahl von Worten als Sinnbildern für die Dinge ist durchaus nicht auf so komplizierte Verhältnisse beschränkt. Es liegt durchaus nicht so, daß für jedes Ding, und wenn es uns tagtäglich entgegentritt, ein einziges unvertauschbares Wort bereit stände, das man ohne Wahl zu nehmen hätte, wollte man dieses Ding bezeichnen. Für das eine Tier haben wir beispielsweise die Namen Pferd, Roß, Gaul, Mähre, Klepper. Eine fünffache Möglichkeit des Ausdrucks einem einzigen Dinge gegenüber. Sie werden sagen, die Auswahl unter diesen fünf Bezeichnungen ist auch schon wieder durch den Sprachgebrauch gebunden. Pferd ist meinetwegen allgemeine Bezeichnung, Roß weist auf ein edles, zu ritterlichem Dienst geeignetes Tier, der Gaul ist ein derbes Arbeitstier und die Mähre ist ein Schinder. Das ist zweifellos eine Schablone, mit der mir eine gewisse Unterschiedlichkeit des Ausdrucks gesichert ist. Wenn ich von einer berittenen Schar spreche, die ich von Fußgängern unterscheiden will, wo außerdem bei der Anzahl der Tiere das einzelne keine bestimmte Gestalt annimmt, dann genügt das Wort „Pferde“. Spreche ich meinetwegen von einer Feenkönigin, die plötzlich im Walde beritten auftaucht, so werde ich ihr wohl aus Galanterie ein Roß zuerteilen. Der Bauer, der vom Felde kommt, sitzt auf einem Gaul; der hungrige Schnapphahn der Landstraße kriegt einen Klepper und vor dem Schinderwagen gehen Mähren. Und doch ist das erst die Tonleiter. Das Spielen auf dieser Tonleiter kommt erst noch. Wenn ich ein Bild geben will von der runden, vollen, schwellenden Kruppe, über der sich die zarte Feenkönigin wiegt, dann nenne ich ihr Reittier nun gerade einen Gaul. Dann habe ich, ohne weiter ein Wort hinzuzufügen, eine ganze Fülle von Beziehungen, Gegensätzen, heimlichen Reizen in ein einziges Wort gebannt. Ein Husarenoffizier von der Garde reitet sicher kein schlechtes Pferd. Aber wenn ich das Hagere, Magere, Rassige, die auf die Leistungsfähigkeit hin gezüchtete Unfülle ausdrücken will, dann sag' ich zu diesem edlen Tier geradeaus Klepper, und dann hab' ich es ganz, ohne alle weitere Beschreibung. Und so weiter ins Unendliche. Es kommt eben alles darauf an, was ich sehe. Und nicht nur wie ich das Ding an sich sehe, das ich bezeichnen will, sondern wie ich es in Beziehung zu seiner Umgebung sehe; und dabei wieder darauf, welche von den zahllosen Beziehungen zur Umgebung mir besonders wichtig und interessant ist. Wenn dann noch irgend ein Gemütsanteil hinzutritt, wird die Zahl der Ausdrucksmöglichkeiten noch größer. Wenn ich den traurigen Ritt durch die Wüste mitlebe, dann sag' ich zu dem schweren Vieh, das den gepanzerten Ritter tragen muß, aus purem Mitleid „Rößlein“, und wenn ich das Rührende ausdrücken will, das in dem treuen Zusammenhalten des

Menschen mit der unsterblichen Seele und des Pferdeviehs liegt, dann wird der allgemeinste Ausdruck „Tier“ zum inhaltsvollsten. Sein Tier! So schaffe ich mir meine Zeichensprache immer neu, und wer mich verstehen will, wird höflichst und dringend gebeten, sich mit mir über meine Terminologie zu verständigen. Denn es ist aussichtslos, allen Grammatikern zur Abschreckung sei es gesagt, über diesen Wortgebrauch jemals Gesetze aufzustellen. Es ist die Persönlichkeit, die sich ihre Sprache schafft und die sich in dieser ihrer Sprache zugleich darstellt.

Wie mit der Wortwahl, so ist es auch mit dem Satzbau. „Während es langsam, leise fortregnete, ging ich zwischen den Bäumen der Chaussee weiter.“ So spricht vielleicht der, dem es vor allem darauf ankommt, die Gleichzeitigkeit der beiden Vorgänge zu betonen. Aber sogar er kann noch Variationen bringen. Er kann die Geschichte auch umdrehen. „Während ich zwischen den Bäumen der Chaussee weiterging, regnete es langsam, leise fort.“ Das erste Mal ist das Regnen das, was als Altes, Bekanntes nur wieder aufgefrischt wird und das Weitergehen ist das Neue, das Überraschende, das man eigentlich nicht erwarten sollte. Das zweite Mal umgekehrt. Daß der Mensch weitergeht, ist das Selbstverständliche; daß es fortregnet, das Unangenehme, Störende, das eigentlich nicht sein sollte. „Es regnete langsam, leise fort, und ich ging immer weiter zwischen den Bäumen der Chaussee.“ Gar kein Gegensatz, auch kein Betonen der Gleichzeitigkeit. Einfache Übereinstimmung zwischen dem Verhalten des Menschen und der Natur. Gleichmäßige, eintönige Bewegung, Schritt und fallender Tropfen eins. „Ich ging immer weiter, während der Regen zwischen den Bäumen der Chaussee langsam, leise niederrieselte.“ Dann ist die Welt draußen jenseits der Chausseebäume gar nicht da, dann ist es gerade das Eingesponnensein zwischen Bäumen und Regenfäden, auf dem der Nachdruck liegt. Und so weiter. Schier unabsehbar präsentiert sich die Reihe der Möglichkeiten, wenn man bedenkt, daß dieselben Mittel je nach der Beschaffenheit der Umgebung bald dieser, bald jener Ausdrucksabsicht dienen können. „Er sah sich um, stieß einen lauten Schrei aus, stürzte vorwärts, fiel.“ Damit kann je nach dem Zusammenhang das Überstürzte, Hastige, Atemraubende in der Aufeinanderfolge der Vorgänge gemalt sein. Man braucht bloß zwischen die einzelnen Verben je einen Gedankenstrich zu setzen, dann wird mit derselben Wortfolge das Stutzen zwischen je zwei Vorgängen ausgedrückt. Das Asyndeton ist auch hier das charakteristische Ausdrucksmittel. Denn ein „und“ vor „fiel“ würde den ganzen Eindruck stören. Ich kann aber ganz dasselbe Ziel erreichen vermittelst des Polysyndeton. „Er sah sich um und stieß einen Schrei aus und stürzte vorwärts und fiel.“ Dann häuft das immerzu wiederholte „und“ ein neues Schreckliches auf das andere. Immer noch etwas Schlimmes, immer noch etwas, eins türmt sich über das andere. Und wiederum je nachdem der Mensch vorher

geschildert ist, ruft diese Häufung von Vorgängen in mir die Vorstellung des unmittelbaren Übereinanderstürzens der Ereignisse wach, oder aber es kann auch jedesmal vor dem „und“ eine Pause der Atmung, der atemversetzenden Erwartung liegen. (Fortsetzung folgt.)

VERTRAUEN

VON FRIEDRICH STEUDEL-BREMEN

Ich hatte in meiner Kindheit einen guten Freund. Wir verstanden uns famos. Wenn ich neue Mittel ersonnen hatte, wie wir unsere Spiele im Hof und auf der Straße noch interessanter und abenteuerlicher gestalten könnten — er ging darauf ein und war gleich bereit, mitzutun. Aber — er hatte eine Tante. Und diese gute Tante war furchtbar ängstlich. Erzählte er von unseren abenteuerlichen Spielen, dann kam er des anderen Tages mit der traurigen Botschaft, seine Tante erlaube es nicht mehr, mitzutun. Ach, diese Tante! Meine Mutter fragte gar nicht lange danach, was wir trieben. Hatten wir Spielzeit, dann durften wir uns auch gehen lassen, und selbst die übelzugerichtete Kleidung trug mir kein bös gemeintes Scheltwort ein. Sie hatte das Vertrauen, daß uns nichts wirklich Schlimmes zustoßen werde, und war klug genug, sich zu sagen, daß gegen böse Zufälle auch die strengste Wachsamkeit keinen Schutz biete. Wenn sich unsere Tollheiten nur immer vor aller Augen abspielten ohne jede Heimlichkeit, dann war sie's zufrieden. Dabei wird sie unbemerkt und ohne störend einzugreifen uns doch mehr beobachtet haben, als wir ahnten.

Eines Tages bereitete ein Ereignis unserer offenen Kameradschaft ein jähes Ende. Eine Überschwemmung war gekommen und über die Wiesen hinter unserem Hof schoben sich braune Wellen. Da war mein erster Gedanke: Schiffahrt! Im Hofe lagerten große alte Kisten. Die wurden bestiegen und mit einer Stange bewaffnet stießen wir vom Lande ab in die Wogen. Der Freund war kaum draußen mit seinem lecken Fahrzeug, da drang Wasser ein, die Kiste stürzte und er kroch bis an den Kragen naß aus dem Wasser heraus, während ich leichteren Körpers als er und mit dichterem Boden unter den Füßen, ihm ans Ufer nachsteuerte. Der Tante aber bot dieser Vorfall willkommenen Anlaß zu dem unwiderruflichen Verbot an ihren Pflegling, nie wieder mit mir leichtsinniger Kröte zu spielen. Trotzdem ist ihm später noch manches Mißgeschick passiert. Meine Mutter aber hat mit ihrem Grundsatz recht behalten: Man kann die Jugend doch nicht behüten, sie muß sich selbst helfen lernen.

Solche „Tanten“, die ihre Pflegebefohlenen Zeit ihres Lebens am Gängelbande führen zu müssen vermeinen, gibt es in allen Ständen und Lebensverhältnissen. Allerorten ist höchst pflichtbewußte, wohlweisliche Fürsorge am Werke, kraftvoll aufstrebende, wagemutige Lebenskraft einzuschnüren.

Und doch ist das Leben im ganzen nichts anderes als ein ewiges Experimentieren. Und je mehr Freiheit man dem Spiel der in immer neuen Anpassungen sich versuchenden Lebenskräfte einräumt, desto greifbarer der Fortschritt. Dem in der wirtschaftlichen Evolution nur bedingt zu Recht bestehenden manchesterlichen Grundsatz: „laisser faire, laisser aller“ kann doch seine gewaltige Bedeutung für den Fortschritt aller Kultur nicht abgesprochen werden.

Schon das Kind experimentiert in seinen Spielen, wie später der Gereifte in seiner Arbeit. Und wie sich im Experiment des Kindes, mag es noch so töricht und unbeholfen angestellt sein, doch schon der künftige Pfadfinder ankündigt, so in jedem Revolutionär, der Schranken durchbricht, die ihn am eigenen, selbständigen Schaffen hindern, ein Befruchter und Bahnbrecher: „Was euch das Innre stört, dürft ihr nicht leiden.“

Wie oft möchten wir denen, die durch ihre fürsorgliche Bevormundung und wohlweise Reglementierung unser Inneres stören, unsere beste Kraft lahmlegen, zurufen: daß ihr doch einen Funken Vertrauen auf das Persönliche hättet, daß ihr doch fahren ließet alle tantenhafte Ängstlichkeit, als könnte die Persönlichkeit, die ihren eigenen Weg gehen möchte, nur Schaden anrichten, wenn man sie sich selbst überläßt! Hättet ihr doch eine Ahnung davon, wieviel *wirklichen* Schaden ihr durch eure Zäune und Wegmarkierungen anrichtet, wieviel Lebensgesundung ihr damit unterbindet, wieviel befreienden Fortschritt ihr damit hemmt. Ihr wähnt dem Übel, das euch nur eure Kurzsichtigkeit und Kleingläubigkeit vorlügt, vorzubeugen und — ihr schafft, ihr fördert das Übel.

Dort, wo man sich frei bewegen darf und den Erfolg auf seiner Seite hat, dort lacht man euch aus, so wie Kinder die Alten auslachen, die ihren Spaß — und der Spaß ist hier zum Ernst geworden — nicht verstehen.

Keine Frage — hier liegt die Wurzel aller Rückständigkeit, unter der kaum ein anderer Stand mehr zu leiden und zu seufzen hat, als der, dem die Pflege der Jugend und die Entwicklung ihrer Kraft anvertraut ist und der nun mit aller Gewalt an den Ketten zerrt, in denen man ihn gefangen hält. Keine größere Beleidigung konnte man ihm zufügen als eben jenes *Mißtrauen*, daß, wenn man ihm einmal die Ketten abnähme, er nur verheerend und destruktiv wirken könne, während man sich einbildet, durch die Ausnützung seiner gezähmten und in sorgfältiger Abrichtung eingeschnürten Kraft Segen schaffen und Erfolge erzielen zu können.

Man denke sich eine Künstlerschaft, die nicht schaffen darf, wozu sie ihr Inneres treibt, der in einem staatlich approbierten Lehrbuch die Art, zu schaffen, zu bauen und zu bilden, genau und streng vorgeschrieben wäre! Alles käme in Verfall und es wäre schwer zu sagen,

wer empfindlicher unter einem solchen Zustand leiden würde, die Künstler selbst, oder die auf ihre Kunst angewiesen sind.

Der Erzieher aber ist auch ein Künstler. Um diese Anerkennung ringt er, seitdem das Bewußtsein eines dem künstlerischen Schaffen verwandten Berufes in ihm erwacht ist. Aber wie soll er sich die Anerkennung verschaffen, wenn ihm aus Mißtrauen die Mittel, es zu beweisen, verweigert werden? Nehmt einem Künstler die Freiheit, schreibt einem Maler die Farben vor, die er allein gebrauchen darf, und er wird nie zeigen können, was er zu leisten vermag. Auf Vertrauen ist er angewiesen, man muß ihn gewähren lassen, damit er überzeugen kann.

So auch die Bildner unserer Jugend. Sie schauen ein Paradies jenseit des heutigen Betriebes. „Zu neuen Ufern lockt ein neuer Tag.“ Sie suchen Neuland, das sie anbauen möchten, um starkes und glückliches Leben darauf erstehen zu lassen. Aber die Stimme ihrer Verheißung bricht sich an dem starren Mauerwerk des Statutarischen. Man glaubt nicht an ihr Paradies. Ihr guter Wille scheitert an passivem Widerstand, an dem Mißtrauen derer, die ihren Blick stets nur auf das Gegebene, angeblich Bewährte, auf das ewig Gestrige fixiert halten, die es besser zu wissen glauben, weil ihr Urteil nur auf einen Vergleichspunkt eingestellt ist, deren Klugheit sich erschöpft in einem unfruchtbaren Opportunismus, der in allem Neuen, noch nicht Erprobten Gefahr und Unrat wittert. Sollten wir gerade hier am Ende der Entwicklung angekommen sein, während wir sonst alles in Fluß und Bewegung begriffen sehen?

Wenn draußen jemand an die Pforte klopft mit den Worten: „gut Freund!“ — so muß ich öffnen, falls ich entscheiden will, ob er wahr gesprochen oder nicht. Betrachtet den Versuch der Reformer, die tatendurstig um Einlaß begehren, meinetwegen als ein gefährliches Experiment; aber faßt doch das bißchen Mut und Vertrauen, sie wenigstens ankommen zu lassen, und versagt ihnen nicht die Gelegenheit zu dem angebotenen „Beweis des Geistes in der Kraft“. Das ist das wenigste, was man verlangen kann. Und wer es an verantwortlicher Stelle verweigert, der macht sich einer schweren Unterlassungssünde schuldig. Das Bessere ist des Guten Feind. Darum sollte, wer es auch nur als fragliche Möglichkeit vor sich sieht, sich scheuen, ihm gewaltsam die Bahn zu verrammeln.

Und es handelt sich nicht nur um die Pädagogik. Dasselbe Leid ist es, unter dem die Vertreter eines entschiedenen Fortschritts stöhnen auf religiösem, auf wirtschaftlichem, auf ethischem Gebiet. Ja die aufhaltenden Mächte sind hier noch gewaltiger, die Gebundenheit durch die Historie noch schwerer zu überwinden.

Warum doch reden und träumen Dichter und Künstler immer wieder vom Zeitalter der Renaissance, warum doch mutet uns die Kunde von jener Zeit trotz all der Brutalität und Heimtücke, deren

Anblick uns das Blut in den Adern gerinnen macht, auch wieder an wie ein Märchen vom verlorenen Paradies? Weil damals die Persönlichkeit alles war, weil man der starken Persönlichkeit sich hingab und beugte im Vertrauen auf ihre Werte schaffende Kraft. Ach, für uns ist das ein Märchen. Die starke, die fruchtbare Persönlichkeit, sie hat ja eine noch stärkere Macht über sich. Und alles Vertrauen, alle Hoffnung, die sich an sie knüpft von seiten derer, die sehnsuchtsvoll nach Erlösungen ausschauen, es wird in seiner Wirkung erdrückt und aufgehoben durch den Widerstand derer, die wohl die Macht haben, aber keine Hoffnung, keinen Glauben, kein Vertrauen.

Gefährlich genug erachtet man das freie Schaffen im Reiche der bildenden Kunst, wie sollte es auch noch da geduldet werden, wo dem Staat das historische Recht zusteht, ein Wörtchen mitzusprechen und sein Reglement aufzustellen. Hier herrscht der „Geist der Schwere", des Bedenkens und Erwägens, der Bequemlichkeit und des Mißtrauens. Wir aber halten es mit dem Rufe Zarathustras: „Auf laßt uns den Geist der Schwere töten!"

DIE NEUERE ENTWICKLUNG DES KUNSTGEWERBLICHEN GEDANKENS UND DEREN EINFLUSS AUF DIE SCHULEN

VON HERMANN MUTHESIUS-BERLIN

In den letzten zehn Jahren sind in der Art der Erteilung des kunstgewerblichen Unterrichts einschneidende Änderungen eingetreten. Ein fast völliger Umschwung der künstlerischen Richtung hat es mit sich gebracht, daß die ganze Auffassung des Kunstgewerbes eine von früher verschiedene geworden ist, und damit hat sich auch das Lehrprogramm der Kunstgewerbeschulen grundsätzlich geändert.

Es ist bezeichnend, daß in einer amtlichen Anweisung, die im 18. Jahrhundert der preußischen Akademie der Künste gegeben ist, zwar von einer geschmacklichen Hebung der Handwerke die Rede war, aber der Begriff „Kunstgewerbe" als solcher noch nicht konstruiert wurde. Der Umstand, daß damals auch Handwerker zu „akademischen Künstlern" ernannt wurden, läßt deutlich erkennen, daß das Gewerbe noch in seiner natürlichen Beziehung zur Kunst stand. Als die Gedankenverbindung zwischen Kunst und Handwerk im 19. Jahrhundert von neuem aufgenommen wurde, und das geschah nach der ersten Weltausstellung in London 1851, hatte sich die Sachlage dahin geändert, daß nach allgemeiner Ansicht die Kunst aus dem Gewerbe entflohen war und man sie diesem wieder zutragen müsse. Dieses Zutragen von Kunst in das Gewerbe ist seitdem der Gedanke der ganzen kunstgewerblichen Bewegung der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts gewesen. Sowohl die allerorten gegründeten Kunstgewerbemuseen, als auch die Kunstgewerbeschulen zielten darauf ab,

dem kunstlos gewordenen Gewerbe wieder Kunst zuzuführen. Nichts lag natürlich näher, als sich dabei der Schätze der alten handwerklichen Kunst als Nährmittel für das neue Kunstgewerbe zu bedienen. Die überkommenen Werke wurden jetzt fleißig gesammelt und als Vorbilder für eine Neubelebung des Gewerbes benutzt. Daß es sich dabei vorwiegend um die äußerlich-formale Erscheinungsform der alten Handwerkserzeugnisse handelt, war bei der Neuheit der Sache nicht zu verwundern. Die Vorbildlichkeit dieser Erscheinungsformen hielt man für über allen Zweifel erhaben.

Die Erzeugnisse, die aus dieser kunstgewerblichen Bewegung zunächst herauskamen, waren dem geschilderten Vorgehen gemäß vorwiegend Nachahmungen und Übertragungen aus dem Formenschatz der alten Kunst, in Deutschland vorwiegend aus dem Formenschatze der deutschen Renaissance. Die formale Übertragung wurde auch auf Gegenstände vorgenommen, die es in der alten Kunst nicht gegeben hatte, woraus sich selbstverständlich ein gewisser Zwiespalt zwischen dem neuen Wesen und der alten Form ergeben mußte. Wurden doch in den 60er Jahren in den Zeichenklassen für Maschinenbauer selbst die Schwungräder von Maschinen mit gotischem Maßwerk verziert.

Das Bedenkliche, das darin lag, mit historischen Formen neue Gegenstände äußerlich zu dekorieren, wurde aber erst durch eine Nebenerscheinung offenbar. Die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts einsetzende maschinelle Kunstindustrie fing an, den Markt mit Luxusgegenständen zu überschwemmen, für die sie Abnehmer brauchte. Aus dem Bestreben, die Abnahme zu steigern, ergab sich die Spekulation auf das Abwechselungsbedürfnis der Menschen, dem man durch rasch wechselnde Moden entgegenkommen wollte. Vorwiegend aus diesem Bestreben heraus sind die Stilmoden zu erklären, die sich im Kunstgewerbe, nachdem der Formenschatz der deutschen Renaissance erschöpft war, einstellten. In diesen Stilmoden handelte es sich ausschließlich um äußere Schmuckformen, für die die Schätze der Kunstgewerbemuseen die Vorbilder lieferten. Diese Schätze gaben aber insofern ein einseitiges Bild der alten Kunst, als sie fast nur Prunkstücke aufwiesen, die Gegenstände des einfachen Tagesgebrauchs der alten Zeit aber nicht in sich faßten. Die Alltagsgegenstände waren infolge ihrer einfachen Erscheinung bisher dem Sammler entgangen, zum Teil waren sie gar nicht auf unsere Tage gekommen, weil es niemand für der Mühe wert gehalten hatte, sie aufzuheben.

Aus beiden Umständen, dem raschen Modewechsel in den Stilen einerseits und der allzu reichlichen Übertragung von alten Prunkformen auf neue Alltagsgegenstände andererseits ergab sich bald eine Abschwächung der anfänglich vorhandenen Freude an der Reproduktion alter Schmuckformen. Die Schmuckformen wurden entwertet und es wurde geradezu ein Zustand der Übersättigung herbeigeführt.

Unter diesem Zeichen stand das deutsche Kunstgewerbe, als um die Mitte der neunziger Jahre englische Erzeugnisse in größerer Menge auf dem Festlande bekannt wurden. Die englische Entwicklung war um anderthalb bis zwei Jahrzehnte älter als die deutsche und hatte sich aus dem auch dort anfänglich vorhandenen Reproduzieren alter Ornamentformen allmählich zu größerer Selbständigkeit entwickelt. Dem deutschen Auge erschienen diese Gegenstände um so neuartiger, als sie nicht die Überdekorierung mit alten Prunkformen, sondern eine ungemeine Einfachheit mit starker Hervorkehrung der schlichten Sachform, der Konstruktion und des Materials zeigten.

Das englische Beispiel im Verein mit der geschilderten, in einer Entwertung der Prunkform endenden deutschen Entwicklung brachte nun von der Mitte der neunziger Jahre an einen Umschwung in der deutschen kunstgewerblichen Richtung mit sich, der sich sozusagen mit elementarer Gewalt vollzog und binnen wenigen Jahren die Lage völlig veränderte. Der erste Anlauf ging dahin, die Reproduktion der alten historischen Formen zu verlassen und neue Formen zu erfinden. Zur Entwicklung dieser neuen Formenwelt ging man auf Naturvorbilder zurück. Vorwiegend war es die Pflanzenwelt, aus der man sich neue Anregungen holte. Daraus ergab sich für die kunstgewerblichen Lehranstalten ein neuer Unterrichtsgegenstand: das Studium der Pflanzenform mit dem Ziele, daraus selbständige ornamentale Gebilde zu entwickeln. Zu dem Pflanzenstudium gesellte sich bald das Studium von Tier- und Mineralformen. Schließlich wurde das Naturstudium einer der wichtigsten Unterrichtsgegenstände der Kunstgewerbeschule überhaupt.

Erst im Laufe der Zeit gelangte man zu dem tieferen Inhalt der Lehren, die die englischen kunstgewerblichen Erzeugnisse dem Kontinent bei ihrem Bekanntwerden geben konnten: daß es nicht so sehr auf das Ornamentale überhaupt, sondern vorwiegend auf das sinngemäße, material- und werkechte Bilden der Formen ankomme.

Damit war den Kunstgewerbeschulen ein neues Ziel gegeben. Die in den 70er und 80er Jahren wirkenden Schulen hatten zugestandenermaßen das Ziel der „geschmackvollen Verzierung" kunstgewerblicher Gegenstände mit historischen Ornamenten. Mit diesem wurden die Gebilde, die man in das Gebiet des Kunstgewerbes ziehen wollte, sozusagen übersponnen, die vorher vorhanden gewesene Gebrauchsform erhielt durch den Zutrag des Ornaments das Privileg, zum Kunstgewerbe zu gehören. Die Schulen wurden Ornamentierschulen. Auch in der Übergangszeit von den historischen zu neuen Formen blieben sie im wesentlichen noch Ornamentierschulen.

Neue Ziele konnten erst mit der erwähnten Einsicht auftauchen, daß es im künstlerischen Bilden durchaus nicht allein auf Ornament ankomme. So ist im Laufe der Entwicklung mehr und mehr das Bilden der Form an die Stelle der Dekorierung mit Ornament getreten.

Entsprechend dem Fortschreiten der kunstgewerblichen Entwicklung außerhalb der Schulen, die sich immer mehr der Aufgabe der Gestaltung des Innenraumes zuwandte, trat auch in den Kunstgewerbeschulen an Stelle des dekorierten kleinen Einzelgegenstandes die Ausstattung des Raumes. Aber auch im Einzelgegenstande (Metallgerät, Schmuck, Mobiliar) tauchte überall das Bestreben auf, die eigentliche Schönheit nicht mehr in der Ausstattung mit Ornamenten, sondern in der schönen Gesamterscheinung zu erblicken, in der es hauptsächlich auf gute Proportionierung, einen ausdrucksvollen Umriß und eine gewählte Farben stimmung ankam.

Durch diese neuen Gesichtspunkte wurde das Ziel des Kunstgewerbes zweifellos erweitert und vertieft, man gelangte gleichsam von der Oberfläche hinweg an die Wurzel des künstlerischen Bildens. Dem erhöhten Ziele mußte eine gesteigerte künstlerische Ausbildung in der Schule, eine vermehrte Pflege der allgemeinkünstlerischen Ausbildung entsprechen, wie sie beispielsweise in dem Studium der Naturformen- und der Naturfarbenwelt, dem Zeichnen nach der menschlichen Figur, dem Auffassungszeichnen usw. gegeben ist. Der Unterricht wandte sich daher jetzt nicht mehr allein der Spezialschmuckform zu, sondern ging auf die künstlerische Erziehung im ganzen aus.

Neben der Änderung der Anschauungen in formaler Hinsicht machte sich gleich am Anfang der Bewegung ein anderer bisher wenig beachteter Grundsatz geltend, nämlich die starke Betonung des Konstruktiven und Materialmäßigen. Er mußte auch in einer entsprechenden Umbildung des kunstgewerblichen Schulprogramms seine Begleiterscheinung finden. Obgleich an und für sich weder neu noch auffallend, stand der Grundsatz doch im Gegensatz zu den Gesichtspunkten, die in den vorhergehenden Jahrzehnten im kunstgewerblichen und architektonischen Bilden maßgebend gewesen waren. Indem dieses Bilden vorzugsweise im Hinblick auf die historischen Stile erfolgt war, hatten die rein formalen Gesichtspunkte vorgeherrscht. In dem Bestreben, den Eindruck der alten Kunstwerke zu erreichen, war man auch vielfach zur Überdeckung der Konstruktion und des Materials gelangt. Scheinkonstruktionen, Surrogate und Imitationen beherrschten das Feld. Der von den 60er Jahren an herrschende Gedanke der kunstgewerblichen Beeinflussung des Gewerbes hatte um so mehr dazu beigetragen, auf diesen Zustand zu führen, als diese Beeinflussung vorwiegend vom Zeichentisch aus erfolgte.

Dem kunstgewerblichen Zeichner waren vielfach die Bedingungen des Materials, für die er zeichnete, ebenso unbekannt, wie die Konstruktion. Der Ausführende wiederum hatte den Weisungen, die ihm von der höheren Instanz des kunstgewerblichen Zeichners aus in Gestalt von Entwürfen zugingen, aufs genaueste zu folgen, um die „künstlerischen Absichten" des Zeichners nicht zu stören. Diese Doppelarbeit konnte auf die Dauer nicht von Segen sein. Die Einsicht in

die Mängel dieses Betriebes führten zu dem Vorgehen, den Schulen Lehrwerkstätten anzugliedern.

Der Gedanke der Lehrwerkstätten an Kunstgewerbeschulen war nicht neu, er tritt schon in einer amtlichen Denkschrift von 1891 auf, auch waren Lehrwerkstätten schon in den Kunstgewerbeschulen der achtziger Jahre vorhanden (ganz besonders für Treiben, Ziselieren und Holzschnitzen; praktischen Unterricht hatten auch die Stubenmaler). Aber die grundsätzliche Wichtigkeit der Beschäftigung des Kunstgewerbeschülers mit dem Material, um aus dieser Beschäftigung heraus das Material- und Konstruktionsgefühl zu entwickeln, die dem Material und dem Gebrauchszweck angemessenen Formen zu finden und sich in das Material sozusagen völlig einzuleben, wurde dennoch erst im Gefolge der neueren Entwicklung des Kunstgewerbes erkannt. Sie führte zu einer vermehrten Gründung kunstgewerblicher Werkstätten an Schulen (z. B. für Kunstschmieden, Lithographie, Schriftsatz, Buchbinden, Holzbearbeitung, Keramik, weibliche Kunsthandarbeit usw.). In einem Erlaß des Preußischen Ministers für Handel und Gewerbe vom 15. Dezember 1904 wird die Wichtigkeit der Lehrwerkstätten betont und ihre Einrichtung empfohlen.

Als Zusammenfassung derjenigen neuen Gesichtspunkte, welche sich im kunstgewerblichen Unterricht der letzten 10 Jahre herausgebildet haben, kann eine Verfügung des österreichischen Ministeriums für Kultus und Unterricht vom 6. April 1905 angesehen werden, in welcher diese Gesichtspunkte als „allgemeine Weisungen für die Erteilung des Zeichen- und Modellierunterrichts und des Unterrichts in der Kunstformenlehre an staatlichen Fachschulen, sowie an den kunstgewerblichen Abteilungen der Staatsgewerbeschulen“, niedergelegt sind. Der Erlaß bestimmt generell, „daß nebst den in erster Linie zu betonenden Lehrwerkstätten und Atelierunterricht die technisch-konstruktiven Lehrfächer weitgehende Berücksichtigung zu finden haben, und daß die dem dekorativen Zeichnen zuzuweisenden Lehrstunden jenes Ausmaß nicht überschreiten, welches durch die Anforderungen der einzelnen Gewerbe .... bedingt ist“, daß ferner „der Unterricht in der Kunstformenlehre in die höheren Klassen zu verlegen“ ist. Die „Weisungen“ enthalten sodann eine ausführliche Anordnung über die Art und den Umfang der einzelnen zeichnerischen Unterrichtsfächer, über das Modellieren und die „Kunstformenlehre“ (worunter die historische Entwicklung der Form, die Kunstgeschichte und die Stillehre verstanden wird). Ohne auf die Einzelheiten näher einzugehen, seien wenigstens einige wichtige Punkte dieser Weisungen hervorgehoben.

Dem früher üblichen Zeichnen nach Vorlagen und nach Gipsmodellen, ebenso wie dem Zeichnen nach ausgestopften Tieren wird entgegengetreten und dafür das Studium nach Naturformen und materialecht ausgeführten Gegenständen anempfohlen. Von vornherein soll der Versuch selbständiger Lösungen, besonders technisch-konstruktiven

Charakters, unternommen werden. Beim Zeichnen nach der Wirklichkeit wird der Stufengang vom allgemeinen ins besondere, das heißt, von der allgemeinen Erscheinungsform zum Detail an Stelle des früher üblichen umgekehrten Stufenganges empfohlen. Demgemäß werden z. B. gleich zu Anfang lebende Tiere in Bewegung gezeichnet, von denen zunächst nur der allgemeine Erscheinungseindruck wiedergegeben wird; Hand in Hand damit geht eine ausgedehnte Pflege des Gedächtniszeichnens. Das größte Gewicht wird auf die Bildung des Geschmackes gelegt. So werden z. B. von vornherein einfache Flachmusterentwürfe gepflegt, die sich nur aus Flächenelementen wie Kreisen, Quadraten usw. zusammensetzen, um das Gefühl von Massenwirkung und Flächenverteilung im Schüler zu wecken. Zu demselben Zwecke wird der künstlerischen Schrift, die nach den Gesichtspunkten der Flächenwirkung und der Abhängigkeit vom Schreibmaterial gepflegt wird und stets wirklich geschriebene Schrift ist, eine große Bedeutung im Lehrplan zugewiesen. Dem perspektivischen Zeichnen soll besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden, eine innige Verbindung der konstruierenden und der freien Perspektive (derart, daß stets nur die Hauptlinien konstruiert, die Nebenlinien aber frei eingetragen werden) ist angestrebt. Trotz der Übungen im einfachen Flachmusterentwurf, die von Anbeginn stattfinden sollen, wird in den Weisungen wiederholt betont, daß die große Masse der Schüler mittlerer und niederer Schulen nicht im Fachentwurf unterrichtet und nicht in den Glauben versetzt werden solle, daß sie als entwerfende Künstler die Schule verließen, vielmehr für diese die Pflege des technisch-konstruktiven Zeichnens und des Fachzeichnens in Form von Werkzeichnungen nach gegebenen Entwürfen in erster Linie in Betracht komme. Der wirkliche Fachentwurf soll nur besonders befähigten Schülern vorbehalten bleiben und erst am Ende der Schulzeit eintreten. Eine neue Stellung ist schließlich der historischen Kunst (Formenlehre) gegenüber eingenommen, deren Studium erst in den höheren Klassen eintreten und dort hauptsächlich in der Form von Vorträgen mit Vorführung von Projektionsbildern und sich anschließenden Skizzierübungen betrieben werden soll.

Nachdem die österreichische Schulverwaltung schon 1899 den Schulen in einem Erlaß das Naturstudium und die Berücksichtigung der modernen Kunstrichtung anempfohlen hatte, hat sie sich durch das neue Eintreten für die fortschrittlichen Gedanken des Kunstunterrichts große Verdienste um die Entwicklung des Kunstgewerbes erworben.

H. ST. CHAMBERLAIN'S IMMANUEL KANT

VON J. G. HAGMANN-ST. GALLEN

„Wenn Sie nicht die Architektonik des Kantschen Denkens liebevoll zu erfassen trachten, so werden Sie überhaupt nie wissen, was Kant gedacht hat." Diesen Passus zu „Kant" möchten wir auf dessen Verfasser Chamberlain selber angewendet wissen. Der Einblick in den kunstvollen Bau seines schöpferischen Gestaltens verschließt sich jedem, der nicht mit lauterer Unbefangenheit und

empfänglichem Sinn an seine Werke herantritt.*)

Schon in seinen „Grundlagen" wird man von dieser Überzeugung lebhaft berührt. Dort betont der Verfasser einleitend ein bedeutsames Moment. Um die in einem umfangreichen Werk gestellte Aufgabe zu lösen, muß, so bemerkt er, die unübersehbare Welt der Tatsachen organischer und künstlerischer Gestaltung unterworfen werden. Geschautes und Gedachtes müssen zu einem Ganzen verschmelzen. Einem Ganzen die einheitliche Form, deren es bedarf, zu verleihen, ist Sache der gestaltenden Kunst, nicht der Wissenschaft. Kunst ist ein Ganzes; Wissenschaft ein Bruchstück. Kunst vereint; Wissenschaft trennt. Den Gelehrten, der, einem Archimedes gleich, einen festen Punkt außer seiner Welt sucht, um sie anzufassen, den nennt man objektiv; der Künstler, der im Mittelpunkt seiner Welt steht, findet seine Stärke darin, subjektiv zu sein.

Die Merkmale des neuen Werkes Chamberlains bestehen denn auch wiederum in der ausgeprägten Geltendmachung der subjektiven Persönlichkeit und der künstlerischen Gestaltungskraft des Verfassers.

Wir heben dies vorerst nur an einem Punkte hervor. In seinen „Grundlagen" führte der Autor seine Untersuchungen bis zu Kant. Alle Welt war daher gespannt auf eine rasche Fortsetzung und Darlegung der Kultur des 19. Jahrhunderts. An deren Stelle werden wir überrascht durch ein Spezialwerk über Kant, als ob Chamberlain den Abschluß der „Grundlagen" auf später verschoben oder aus den Augen hätte fallen lassen. Und doch ist, wenn man näher zusieht, eben dieses Kantwerk der wohlüberlegte und genialentworfene Unterbau für einen glücklichen Abschluß der „Grundlagen". Eine Unmöglichkeit, das 19. Jahrhundert mit seinen weitverzweigten Bestrebungen und Errungenschaften, seinen Hemmungen und Irrnissen begreifen zu lernen, ohne vorerst über eine Reihe grundlegender Momente ins klare zu kommen. Diese Abklärung, so scheint uns, bietet das Kantwerk. Kant ist oft genug unverstanden geblieben; vielfach ist er mißdeutet, selten ganz gewürdigt worden. Die sich seine Jünger und Nachfolger nannten, haben das meiste dazu beigetragen, ihn uns zu entfremden. Um jedoch die Kultur des 19. Jahrhunderts zu durchdringen, ist ein tieferes Verständnis und eine gerechte Würdigung des großen Königsberger Philosophen unerläßlich. Aus dieser Überzeugung heraus ist wohl Chamberlains Entschluß erwachsen, uns, ehe er weiter gehe, in das Werk und die Persönlichkeit Kants einzuführen.

Aber noch mehr. Hätte Chamberlain die Fortsetzung seiner „Grundlagen" in unvermittelter Weise an die Hand genommen, er würde Gefahr gelaufen haben, auf jeder Seite mißverstanden zu werden. Von heute an ist diese Befürchtung dem ernsthaften Leser gegenüber ausgeschlossen. Wie uns Kant durch das neue Werk in hellbeleuchtete, unmittelbare Nähe gerückt worden ist, so sind Chamberlains eigenste Anschauungen und Überzeugungen durch Kant ins richtige Licht gestellt. Jeder erfährt durch den andern die ihm angemessene Interpretation.

Um uns leichter „in das Anziehungsbereich des Meistergeistes" gelangen zu lassen, bedient sich Chamberlain einiger fein ausgedachter Kunstgriffe. Er wählt für seine Ausführungen die Form des Vortrages, also die subjektiv freie Rede, so daß statt des geschriebenen das lebendig gesprochene Wort Vermittler des Gedankens wird.

Er greift zum Vergleich. Goethe und Leonardo da Vinci, Descartes und Giordano Bruno, zuletzt der weise Grieche Plato, steigen nacheinander vor unserem Geiste auf. Jeder erhält seine ihm eigene Stellung für sich, tritt in Parallele und Gegensatz zum andern, alle aber sind bewertet und gemessen nach Kant. Die zum Vergleich herangezogenen Größen sind nach besondern Gesichtspunkten ausgewählt; seine Absicht verrät uns der Autor selber. „Wenn wir nur die richtigen Leute zum Vergleiche

*) Houston Stewart Chamberlain, Emanuel Kant, München 1905. Verlagsanstalt F. Bruckmann. VIII u. 786. Gut gebunden 12 Mk.

heranziehen", bemerkt er, „werden die starken Schlagschatten, welche die Gegensätze werfen, Kants Geistesgestalt — d. h. also die Eigenart seiner Gedankenwelt — immer körperlicher vor unsern Augen erstehen lassen."

Jedem Vortrag ist ein bedeutsamer Untertitel beigegeben. Zusammengestellt und verglichen, verraten sie die Grundzüge des Inhaltes. Sie sind wie Leitmotive eines Tonwerkes: sie versetzen uns gleich in die richtige Stimmung.

Den Reigen fesselnder Betrachtungen eröffnet Chamberlain durch einen feinsinnigen Vergleich des Schauens bei Goethe, Leonardo und Kant. Goethe ist jene Welt des Auges verliehen, die gestaltet; denn das geistleuchtende Auge nimmt nicht bloß auf; es strahlt wieder zurück und erzeugt die Idee, die es dann vermeint, außer sich gewachsen zu finden. In Goethe herrscht ein Walten der Ideen vor. Er verwechselt Idee und Erfahrung.

Kant dagegen vollzieht eine reine Scheidung beider und damit die Scheidung zwischem seinem Denken und seiner Erfahrung.

Auch Leonardo ist das gestaltende Auge verliehen. Er ist großer Maler. Aber im Gegensatz zu Goethe ist er reiner Empiriker. Kant reicht beiden die Hände. Auf dem Boden der Wissenschaft steht er hart neben Leonardo. Die Vorliebe beider für Mathematik und Mechanik vereinigt sie. In der Würdigung der Idee aber neigt Kant zu Goethe. Die Welt der Sinne und jene der denkenden Vernunft erhalten durch Kant ihre eigenartige Wertschätzung.

Die Augen Goethes und Leonardos sind weit offen nach außen gerichtet. Jene der beiden Denker Descartes und Bruno wenden sich beschauend nach innen.

Descartes erfährt durch Chamberlain eine Ehrenrettung im großen Stil. Liest man in einem Geschichtswerk der Philosophie über Descartes und genießt nachher den Vortrag unseres Autors, so glaubt man aus einer Nebelwolke in die hellichte Sonne zu treten. Man hat uns, klagt Chamberlain, den Mann und sein Werk geraubt. Beide sollen uns wieder werden. Und nun schildert er uns den durchaus aristokratischen, beiseite stehenden Denker, den Forscher mit der Haltung eines Fragenden, den Skeptiker, der nicht ruht und rastet, sich Klarheit im Innern zu verschaffen, um Klarheit über die äußere Natur zu erringen. In einer einzigen wohlerwogenen Formel wird Descartes' philosophisches Verdienst zum Ausdruck gebracht: Er wußte, bemerkt der Verfasser, das Gesehene denkbar zu gestalten, und das Gedachte sichtbar zu machen. Hierin steht er dicht neben Kant. Gedanken ohne Inhalt, lehren beide, sind leer, und Anschauungen ohne Begriffe blind.

Chamberlain hat jede Seite der selten gelesenen Schriften und Briefe Descartes' erwogen. Ihm schreibt er den Gedanken der Luftschwere, der barometrischen Höhenmessungen, der Blutzirkulation, der Fallgesetze, der Lichtberechnung zu. Die Trägheit der Materie, die Probleme der analytischen Geometrie beschäftigen ihn lebhaft. Er ist Vater der höhern Mathematik. Am höchsten aber bewährt sich seine Denkkraft, daß er, wie Kant, zwischen denkender und ausgedehnter Substanz scharf unterscheidet. Damit stellt sich der Monismus, wie ihn z. B. der Materialismus zum Ausdruck bringt, dar als ein Unding. Der analytische Dualismus dagegen wird zur mathematisch sicheren Tatsache.

Ist Descartes der vollendete Antischolastiker, so ist G. Bruno das reine Gegenstück davon. Das Märchen vom Bahnbrecher und Aufklärer G. Bruno dürfen wir füglich aufgeben. Bruno ist Dialektiker und Träumer, Scholastiker und Dogmatiker in Person. Alles hat er aus Büchern, nichts aus sich selbst. Durch keinen Vergleich könnte Kant eine so gegensätzliche Beleuchtung erfahren, wie durch G. Bruno. Dieser ist ein Mythenbilder. Sein liebster Gedanke ist das Alleins und damit die Gleichstellung von Denken und Schauen. Hierin steht er allerdings unter vornehmtuender Begleitschaft; denn griechische Philosophen, Kirchenlehrer, Scholastiker reihen sich ihm an. Die modernen Naturwissenschaften mit ihren Versuchen, aus Urphänomenen die Welt abzuleiten und nach Evolutionstheorien

einzuengen, machen desgleichen stark mit in allerlei Mythenbildung.

Es bedurfte der Lebensarbeit eines Kant, um die Grundtatsachen des Denkens und Schauens festzustellen und auseinander zu halten und damit aller Dogmatik den Boden unter den Füßen wegzuziehen. „Heruntergemäht auf alle Zeiten hat Kant die Dogmen alle: den Idealismus, den Realismus, den Materialismus, den Skeptizismus, den Monismus, den Dualismus, den Pantheismus, den Solipsismus, den Theismus, den Atheismus . . . alle 'Ismen', die es je gab und gibt und geben wird! Weggefegt ist die Geschwätzigkeit von Jahrtausenden.“

Eine große Überraschung dieses Kapitels deuten wir bloß an; den Hinweis nämlich, daß Spinoza die fundamentalen Grundsätze seines so lange bewunderten Systems aus Bruno entnommen, ohne ihn zu nennen! Er wirft jenem geradezu vor, Descartes entstellt und Bruno verschwiegen zu haben. Diese kühne Eröffnung, die Chamberlain macht, wird viel Staub aufrühren, manche Feder in Bewegung bringen, und, wenn der Verfasser recht behält, manche Nebel zerstreuen.

In Plato führt Chamberlain jenen Geist vor, der unter allen Denkern Kant am nächsten steht. Doch hatte auch der griechische Weise das Unglück, mißkannt, entstellt und vergessen zu werden. Plato verleiht der kritischen Vernunft positiven Ausdruck, er will belehren; Kant einen negativen, er will uns vor Irrtümern bewahren. Die Ideenlehre Platos darf nicht hingenommen werden als feste Doktrin, sondern muß erfaßt werden als lebendige Art zu denken. Platos Denken ist also nicht systematisch, sondern organisch.

Sein besonderes Verdienst jedoch ist es, die Widersprüche . . . (Antinomien) mit reinem Wahrheitssinn bloßgelegt zu haben; so den Widerspruch zwischen „Sein“ und „Werden“.

Einer bloßen Empirie tritt er als einer krassen Unmöglichkeit entgegen; erst die schöpferische Idee verleiht der Erfahrung Bedeutung.

Chamberlain unterläßt nicht, auch von hieraus den Materialismus, der alles Bestehende aus Kraft und Stoff ableiten will, in seiner Hohlheit bloßzulegen. Ihnen beiden setzt er als Drittes das Leben entgegen und nennt Stoff, Kraft und Leben eine Gleichung mit drei Unbekannten.

Im Stoff liegt der Begriff der Trägheit; in der Kraft das Beweglich-Wandelbare; im Leben das Gestaltende. Leben ist ein Kampf gegen jene. Leben ist das einzige konservative Prinzip der Natur!

Der Vortrag über Kant bildet den Schluß- und Eckstein des ganzen Werkes. Hier laufen alle in den frühern Abhandlungen angeknüpften Fäden zu einem feinen Gedankengewebe zusammen. Auf das einzelne treten wir nicht ein. Ein Hinweis auf sein Lebenswerk, den der Autor selber bietet, sagt uns in kurzen Worten, was wir in ganzen Werken über Kant umsonst suchen würden. Vor allem muß erkannt werden:

1. daß er ein Gestalter war; 2. daß sein allgemeines Ziel die Einführung echter Wissenschaft der Natur an Stelle der Scholastik in die Philosophie war; 3. daß Wissenschaft für ihn architektonische Systematik bedeutete; 4. daß sein näheres Ziel demnach in der Aufdeckung des natürlichen Organismus der Vernunft bestand; 5. daß er der Meinung war, man könne den Organismus der Natur einzig durch Nachbildung, d. h. durch natürliche Systematik ergründen; 6. daß infolgedessen die Form, der Schematismus seines Denkens, d. h. sein „System“, in seinen Augen die notwendigste und schwierigste Aufgabe, zugleich auch seine größte und dauerndste Leistung bildete (598).“

Was im Kantvortrag noch mehr als in den frühern Abschnitten in Erstaunen setzt, besteht in der Klarheit und Faßlichkeit, mit denen der Autor die schwierigsten Untersuchungen zu entwickeln versteht. Gedankengänge Kants, über denen man sich den Kopf zerbrach und vor lauter Interpretationen die Sache aus dem Auge verlor, wie über das Ding an sich, über Raum und Zeit, über das Transzendentale, über die Grenzen der theoretischen und praktischen Vernunft, werden mit Sicherheit angefaßt, und bis zur Anschaulichkeit verkörpert, so daß

von nun an ein Eindringen in die Werke Kants als geebnet erscheint. Besonderes Glück hatte Chamberlain darin, die Gegensätze und Beziehungen zwischen Natur und Freiheit, Welt und Ich, Wissenschaft und Religion hervorzuheben und den Dualismus innerhalb dieser Welten klarzulegen. Hieraus bedingt sich die saubere Scheidung der ihnen zugehörigen Gebiete. Der Wissenschaft, so zeigt er unter anderm, gehört das Rein-Mechanische zu; sie hüte sich darum, hinüberzuschweifen ins Reich der Einbildung. Die Religion ihrerseits wird begründet durch die innere Freiheit; jene wiederum würde an Historie und Dogma ausgeliefert werden. Die Wissenschaft gestaltet die Natur; die Religion gestaltet uns selbst.

Doch wir verlieren uns. Es ist unmöglich, auch nur das Allerwesentlichste des Inhaltes anzudeuten, geschweige denn zu wiederholen. Durch einen kargen Auszug gar das Werk zu verkleinern und der Architektonik des Ganzen Schaden anzutun, wäre ein Akt der Undankbarkeit gegen den Verfasser. Dieser selber würde einem solch übelangebrachten Unterfangen mit einer energisch abwehrenden Gebärde entgegentreten. Zu lebhaft erinnern wir uns jener Worte in den „Grundlagen", mit denen er vor den gewohnten Auszügen und Wiedergaben warnt. „Vor einer Zusammenfassung", bemerkt er an zutreffender Stelle, „scheue ich zurück. Wird ein derartiges Verfahren . . . weiter getrieben, so wird zuletzt jeder konkrete Inhalt sublimiert, die geschwungenen Linien des Lebens schrumpfen zu Geraden zusammen, es bleibt eine geometrische Figur zurück, eine Konstruktion des Geistes, nicht ein Abbild der mannigfaltigen, alle Widersprüche in sich vereinigenden Wahrheit."

Und doch drängt es uns, aus dem klaren Born tiefer Weisheit nochmals zu schöpfen. Die Leser des „Säemann" werden uns dafür Dank wissen. Wenn es uns dann gelänge, sie nicht bloß mit dem Kantwerk in vorübergehende Berührung zu bringen, sondern zu dessen eingehendem Studium anzuregen, so würde die Erwägung, Anteilhaber an dem hohen Genusse, den die Lektüre uns bereitete, zu finden, uns mit einem neuen Vergnügen bereichern.

Das eben besprochene Werk ist voller Anregungen und leuchtender Gedanken auch hinsichtlich der Erziehung. Fragen, welche eben jetzt die Schulkreise beschäftigen, erfahren eine weitgehende Vorbereitung zu erfolgreicher Bearbeitung oder werden einer überraschenden Lösung entgegengeführt. Doch wollen wir auch hier nur durch Streiflichter auf einige dieser Gedanken hinweisen.

Wir fragen uns immer wieder: Wie ist Erfahrung möglich? Wir nennen diese Frage ein Grundproblem der Erziehung und behaupten, Kant hätte in seinem Hauptwerk deren Lösung versucht. Unser Autor belehrt uns, daß Kant die Frage: Was liegt überhaupt in der Erfahrung? für unendlich bestimmender hielt und diese zum Gegenstand seiner kritischen Analyse machte. Aus dieser resultierte die für unsere Schulaufgaben so fruchtbare Tatsache: daß Erfahrung allem Denken zugrunde liegt; daß beide dem Wesen nach verschieden sind, sich jedoch notwendig bedingen. Daraus folgt wieder, daß in Zukunft der Psychologie eine andere als die ihr gemeinhin gesteckte Aufgabe erwächst. Anderorts werden wir daran erinnert, wie häufig die falschen Vorstellungen unser reines Anschauen und Denken verwirren. Vergegenwärtigen wir uns, wie solche irrige Vorstellungen ganze Systeme beherrschen und in der Schule dem Gehirn auf gewaltsame Weise aufgedrängt werden und so die Denkfähigkeit untergraben, so steht man unvermerkt vor Abgründen verfehlter Schulpraxis. Eben hier wiederholen wir jenen zutreffenden Ausspruch aus dem Descartes-Vortrag, daß Gedanken ohne Inhalt leer und Anschauungen ohne Begriffe blind sind, und freuen uns seiner, als des besten Wertmessers für einen gesunden Anschauungsunterricht. Tiefsinnig erscheint uns die Aufforderung an die Erzieher, auf eine Vereinfachung des Denkens zu trachten, und einsichtsvoll die Bemerkung, daß wissenschaftliche Bildung vornehmlich auf der Verfeinerung des Denkens beruhe. Die Behauptung endlich, daß die Leistungs-

fähigkeit des menschlichen Geistes mehr durch die Richtung als den Grad der Veranlagung begrenzt sei, enthält eine mit unsern Anschauungen besonders bezeichnende Übereinstimmung.

Im Plato-Vortrag bricht die Erkenntnis durch, wie eng sittlicher Adel, Sinn für Schönheit und Klarheit des Denkens miteinander verbunden sind; wie Form und Gedanke eine unauflösliche Einheit bilden; wie im Leben die Kraft des Gestaltens beruht; wie alle Kunst dem Untergang verfällt, wenn sie der Pedanterie ausgeliefert ist. Von der ursächlichen Beziehung zwischen Moral und Religion, der höchsten Potenzierung beider in der Persönlichkeit, dem Einfluß alles Persönlich-Genialen in der Erziehung, den höchsten Aufgaben wahrer Kultur, belehrt uns in überzeugender oft überwältigender Weise der Schlußvortrag des ganzen Werkes. Und wo man aufdeckt und zugreift, überall sind edle Schätze kostbarer Geisteswerte zu heben.

Und doch ist die Signatur des Ganzen Kampf und Tendenz. Der Krieg wird erklärt einer ganzen Welt falscher Vorstellungen, unberechtigter Übergriffe, leerer Hypothesen und haltloser Systeme. Allem, was das Denken umnebelt und uns unserer Eigenart beraubt. Der Autor will uns herausziehen aus dem Geisteszwang öder Schulgelehrsamkeit, um uns unserem „selbsttätigen Vermögen“ zurückzugeben. Befreiung zur Menschenwürde ist sein Kampfruf! Daß die Gestaltung des Lebens von innen heraus gedeihe, daß das rein Menschliche und Persönliche zum höchsten Inbegriff unseres Daseins werde, zu dieser Erkenntnis möchte das Kantwerk uns hinführen. Die tiefste Absicht des Autors findet Ausdruck in den Worten Kants, daß ein „Reich, was nicht da ist, aber durch unser Tun und Lassen verwirklicht werden kann, zustande gebracht werde“.

So steht Chamberlains „Immanuel Kant“ vor uns: farbensatt, gedankenvoll, gestaltungsmächtig. Es ist ein Markstein in der bisherigen Geistesbewegung, ein Anreger für das gegenwärtige Schaffen, ein Wegweiser nach künftigen Zielen. Streben die „Grundlagen“ danach, uns zum hellen Bewußtsein zu erwecken, so beabsichtigt das Kantwerk, eine innere Umkehr in uns hervorzurufen.

ERLEBTES UND EMPFUNDENES*)

VON ALBERT KALTHOFF-BREMEN

Die ganze Not dessen, was Religionsunterricht genannt wird, ist mir erst in meiner Amtstätigkeit, vor allen Dingen in meiner freilich nur kurzen Laufbahn als königlich-preußischer Lokalschulinspektor zum Bewußtsein gekommen. Wäre das schon früher, in meiner ersten Jugend, geschehen, so wäre mein Lebensweg wahrscheinlich ein anderer geworden. In meinem Elternhause zu Barmen waren alle Traditionen Wuppertaler Frömmigkeit lebendig. Aber die Religion wurde nicht gelernt und hergesagt, sondern gelebt und — gesungen. Eine intensive Pflege guter Hausmusik leitete uns Kinder ungezwungen ein in die Schätze der Kirchenmusik und hielt uns dadurch unbewußt in dem Banne eines Heiligen fest, dessen begriffliche Seite uns dann weiter nicht viel Kopfzerbrechen machte. Die Bibelsprüche und Liederverse, die in der Schule gelernt werden sollten, waren mir fast alle schon vorher in ihren trefflichsten alten Kompositionen bekannt. Da klangen denn, auch wenn die Schulstunde kam, die alten Weisen, die mit dem

*) S. Religions-Unterricht? S. 79ff. (Leipzig, Voigtländer, 1906).

größten Teil des Schulpensums verwachsen waren, im Herzen mit und machten dadurch auch die Schulaufgaben zu einer musikalischen Reminiszenz. Im kirchlichen Unterricht hatte ich zuerst, dem bestehenden Gemeindeturnus gemäß, einen selbst im Wuppertale durch seinen Zelotismus auffallenden Geistlichen zum Religionslehrer, so daß ich, an solche Art des Religionsunterrichts nicht gewohnt, nach wenigen Stunden meinen Eltern kategorisch erklärte, ich würde in diese Religionsstunden nicht länger gehen. Da meine Eltern keine weiteren Versuche machten, mich von meiner Weigerung abzubringen, so kam ich ein halbes Jahr später zu einem anderen Prediger, den ich mir gerade gewünscht hatte, einem Manne, dessen Herzensgüte die auch bei ihm nun einmal unvermeidliche dogmatische Rechtgläubigkeit vollständig in den Hintergrund drängte. — Die Not fing für mich erst an, als ich zuerst selbst Religionsunterricht geben sollte und zu diesem Zwecke den mir bis dahin noch unbekannt gebliebenen lutherischen Katechismus in die Hand nehmen mußte. Das geschah in Berlin. Ich erinnere mich noch lebhaft der Situation, die entstand, als meine Schüler und Schülerinnen diese Hauptstücke am Schnürchen hersagen konnten, und ich mich mit dem kleinen Buch, das ich in der Hand hielt, abquälte, um schnell nachzulesen, ob auch alles stimme. Nun versuchte ich als erwachsener Mensch mit einem immerhin normalen Gedächtnis, was den meisten Kindern schon von den ersten Schuljahren an zugemutet wird: diese langatmigen Sätze, diese Häufung uns fremdgewordener Begriffe und Anschauungen mir einzuprägen, und sah bald ein, daß das vergebliche Liebesmühe sein werde. Da faßte mich ein inniges Mitleiden mit den Kindern, die schon eine Arbeit hatten leisten müssen, der ich mich selbst nicht gewachsen fühlte, und wenn einmal ein Junge, statt seinen Glauben an die heilige allgemeine „christliche“ Kirche zu bekunden, hartnäckig von einer „schriftlichen“ Kirche redete, oder wenn ein anderer, was öfter vorkam, mit feierlichem Ernste sein Glaubensbekenntnis mit den Worten bekräftigte: Das ist gewiß nich wahr — statt zu sagen: gewißlich wahr, so drückte ich in dem Bewußtsein meiner eigenen Schwachheit gerne ein Auge zu. — Dann wurde ich geistlicher Schulinspektor für drei Landschulen in der Mark Brandenburg, und hier lernte ich, was Religionsunterricht in der Schule bedeutet. Unter den drei meiner Lokalinspektion unterstellten Lehrern war ein intelligenter und tüchtiger Mann, der aber nach obenhin in dem Verdachte rationalisierender Religionsanschauungen stand. Infolgedessen erfreute sich seine Schule der besonderen Fürsorge des Superintendenten, der als Kreisschulinspektor fungierte. Bei der ersten Schulvisitation, bei der ich offiziell zugegen sein mußte, nahm der Superintendent dem Lehrer bald die Arbeit ab und richtete an die Klasse die Frage, wieviel Bücher im alten, wieviel im neuen Testament ständen, in welchem Kapitel und welchem Buche der Bibel der Traum Jakobs zu suchen sei. Als dann in der Klasse alles stumm blieb, legte ich mich, um

den vor Angst schwitzenden Lehrer einigermaßen zu decken, ins Mittel und bekannte, daß ich als Theologe die Bibelbücher noch nie zu Additionsübungen verwandt hätte, also von den Dorfkindern kaum eine Wissenschaft verlangt werden könne, die der Ortspfarrer nicht einmal habe. In einer andern Schule dagegen überließ der Superintendent das Fragen ganz dem Lehrer, auf dessen Religion er große Stücke hielt, und dabei kam denn folgendes heraus. Frage: „Was hat Gott mit Adam und Eva getan, als er sie geschaffen hat?“ Allgemeines Schweigen. Dann eigene Antwort des Lehrers: „Nun, er hat sie geschaffen!“ — Ich habe die Visitationsprotokolle dieser Prüfungen nicht zu Gesicht bekommen, kann mir aber ungefähr denken, wie sie ausgefallen sein mögen. Jedenfalls bekam ich nun Einblick in das, was in Preußen offiziell als Religionsunterricht bezeichnet wurde, und konnte mir danach mein Urteil bilden. — Doch dieses Urteil bekam noch eine Modifikation, als ich ungefähr fünf Jahre lang Religionslehrer an einer schweizerischen Bezirksschule und zugleich an einer kantonalen Rettungsanstalt für verwahrloste Kinder war. In meiner ersteren Eigenschaft hatte ich konfessionslosen Religionsunterricht zu erteilen und lernte dabei durch die Praxis, daß ein solcher Unterricht wohl möglich ist, wenn nur der Lehrer selbst die Religion höher wertet als die Konfession. Vor allen Dingen lernte ich, daß die historische Wahrheit auch in der Religion immer eine befreiende und erhebende Macht für die Menschen bedeutet. In meiner zweiten Eigenschaft hatte ich gerade kirchlichen, reformierten Religionsunterricht zu geben. Aber in der Anstalt, einer Pestalozzistiftung, wehte noch etwas vom Geiste Pestalozzis. Wie die aus den trübseligsten häuslichen Verhältnissen herstammenden und meistens durch Gerichtsbeschluß der Anstalt überwiesenen Knaben dort eine wahre Heimat fanden, wie sie in größter Freiheit allein durch die Liebe eines trefflichen Hausvaters und seiner gleichgesinnten Gattin zusammengehalten und geleitet wurden, so gab es in dieser Anstalt keinen kirchlichen oder dogmatischen Zwang, und ich lernte dort die Macht einer Religion, die überall nichts will als edle Menschlichkeit pflegen, in großem Stile kennen. „Nichts aus Religion, alles mit Religion“ war dort die Losung, und es war ein fröhlicher, naturfreudiger Sinn, der an diesen Ärmsten unter den Armen bald seine versittlichende Macht ausübte, so daß die Zöglinge dieser Rettungsanstalt nach ihrer Konfirmation meist gesuchte Lehrlinge bei tüchtigen Handwerkern oder sonst für geeignete Lebensstellungen wurden.

So hat sich mir auf Grund einer vielseitigen Erfahrung die Überzeugung unerschütterlich befestigt, daß aus einer Schule, die Volksbildungsanstalt sein will, jegliche Art konfessionellen Religionsunterrichts verbannt werden muß. Wo die Konfession ihre Scheidewand unter den Volksgenossen aufrichtet, da hat die Schule überall das Einigende unter den Menschen zu pflegen und dahin zu wirken, daß nichts Menschliches dem Kinde fremd bleibe.

ZU ALBERT KALTHOFFS GEDÄCHTNIS

Was geht mich Albert Kalthoff an?! nur ein satter, auf überkommenen Anschauungen behaglich gebetteter Mensch kann so sagen. Dagegen jeder, der heute mit ringt im Kampf um die neue Welt- und Lebensanschauung; jeder, der neue edlere Werte mit herausarbeiten möchte — der kennt Albert Kalthoff oder muß ihn kennen lernen, den in diesen Tagen mit 56 Jahren viel zu früh verschiedenen Bremer Pastor.

Bis vor etwa anderthalb Jahren hatte ich nichts von ihm gewußt, dann ihn nennen hören von einigen Theologen. Nach deren Urteil mußte ich den Eindruck gewinnen, Kalthoff sei ein derartiger Phantast, daß sich die Lektüre seiner Schriften nicht lohne, ein derartiger Radikalist, daß er selbst an sich kaum glauben könne. Das genügte, um ihn abzutun. Dann überraschte mich eines Tages ein 73jähriger Privatier, ein selten geistesfrischer Mann, der sich lebhaft für theologische Studien interessiert, mit der Frage: „Kennen Sie Kalthoff?“ Auf mein Kopfschütteln fuhr er lebhaft fort: „Dann müssen Sie ihn kennen lernen. Das ist ein bedeutender Kopf. Ei, schreibt der Mann fein, und er sagt das, was ich mir schon lange gesagt habe. — Indessen ich bin nicht dafür, meine Meinung einem anderen aufzudrängen. Aber darum möchte ich Sie bitten: Lesen Sie Kalthoff“ — und damit gab er mir zwei Bücher von ihm in die Hand: „Das Christusproblem, Grundlinien zu einer Sozialtheologie“ und „Die Entstehung des Christentums, Neue Beiträge zum Christusproblem“.

Vielleicht hätte ich doch noch die beiden Bücher liegen lassen, wenn nicht wenige Zeit später ein Volksschullehrer mir gesagt: „Ich beschäftige mich augenblicklich mit Kalthoff. Etwas so Bedeutendes auf theologischem Gebiete habe ich selten gelesen.“

Da war es wahrhaftig nichts Besonderes mehr, daß es in mir hieß: „Jetzt geht es nicht mehr länger; du mußt Kalthoff kennen lernen.“

Seitdem kenne ich ihn und habe ihn derartig lieb gewonnen, daß sein vorzeitiger Tod auch mir den Griffel in die Hand drückt.

Zweierlei, wenn ich recht sehe, bezeichnet vor allem sein Lebenswerk: Die Anwendung der sozialwissenschaftlichen — oder soll ich sagen: der soziologischen Denkmethode auch auf die Theologie und damit eine ganz neue Auffassung der Entstehung, der Aufgabe und auch der Zukunft des Christentums; sodann das aus diesen bloßgelegten Wurzeln sich ihm ergebende Positive: eine neue religiöse und sittliche Welt- und Lebensauffassung, die sich insonderheit anrankt an Friedrich Nietzsche.

Wer diese positiven Erträge Kalthoffscher Denk- und Anschauungsarbeit näher kennen lernen will, der greife zu seiner „religiösen Weltanschauung“ und seinen „Zarathustra - Predigten“, beide bei Diedrichs in Jena erschienen, und ganz gleich, ob man ihm recht gibt oder nicht: jeder, der etwas von höherem Menschentum, von künstlerischem Fühlen in sich hat, wird durch die Auseinandersetzung mit diesem Edelgeist Stunden edelsten Genusses durchleben. —

Mir sei es gestattet, der um die „Entstehung des Christentums“ kreisenden kritischen Denkarbeit Kalthoffs mich noch etwas näher zuwenden zu dürfen.

„Entstehung des Christentums“ — ein an sich wenig originelles Thema. Alles darüber im Laufe der Zeiten Zusammengeschriebene füllt eine stattliche Bibliothek aus. Aber ein Albert Kalthoff hat nichts mit jenen Krämerseelen zu tun, die aus 99 Büchern das hundertste oder gar aus 999 das tausendste machen.

S o z i a l theologe will er sein. Als solchem tritt ihm die Bedeutung des Einzelindividuums zurück; als solcher legt er auf den Rabbi Jesus von Nazaret so wenig Wert, daß er sogar dessen geschichtliche Existenz durchaus bezweifelt. Damit ist auch der historische Jesus der modernen Theologie für ihn erledigt. Nur mit „dem Christus“, dem Messias, der ja kein Eigenname, sondern eine Funktionsbezeichnung ist, hat er es zu tun, und zwar hat Kalthoff mit „dem Christus“ zu tun als mit dem Spiegel, in dem die sämtlichen reli-

giösen Strahlen einer jeweiligen Zeitepoche gesammelt und von dem sie reflektiert werden.

Und in seiner „Entstehung des Christentums" versucht Kalthoff zu beweisen, daß für die Völker des Mittelmeerbeckens am Ausgang des Altertums angesichts der gerade damals vorhandenen besonders hohen religiösen Spannung der Christus der alten Kirche das naturnotwendige Religionsideal zum Ausdruck bringe.

Was im damaligen Juden-, Griechen- und Römertum unter gewissen orientalischen Zusätzen an Denkarbeit und Gefühlssehnen, an Stimmungen und Strömungen sich aufgespeichert habe — eine gerade auch durch politischen Druck und soziale Härten bereicherte Ansammlung — das habe sich sozialreligiös einen Christus, einen Messias geschaffen, ja schaffen müssen, wie ihn die ersten Jahrhunderte christlicher Zeitrechnung uns geliefert haben. Und so habe sich jede Zeit ihren Christus konstruiert, eine Aufgabe, vor die auch unsere Zeit gestellt sei, und in dem Schlußkapitel „Die Zukunftsperspektive des Christentums" will Kalthoff Baumaterial hierzu liefern.

Mit einer theologischen, philosophischen, geschichtlichen, gerade auch kulturgeschichtlichen Durchbildung versehen, sucht er die einzelnen Maschen zu weben, um dann das Netz seiner Gedankenkonstruktionen mit bewunderns wertem Können zusammenzuknüpfen.

Ob's ihm wirklich gelungen, ich gestehe offen, es nicht entscheiden zu können. Anfänglich lehnte sich in mir fast alles gegen seine Methode und gegen seine Resultate auf. Aber je mehr ich mich mit ihm beschäftigt habe, desto mehr ist mir seine Größe aufgegangen.

Nun ruht er, und mit ihm ruht ein Großer im Reiche des Geistes.

Die deutsche wissenschaftliche, also in erster Linie die Universitätstheologie — sollte sie es Albert Kalthoff nicht schuldig sein, ihn in seiner wirklichen und bleibenden Bedeutung zu würdigen, insonderheit auch vorurteilsfrei heranzugehen an seine soziologische Methode, denn totschweigen läßt sich diese Methode nicht mehr, wenn Volksschullehrer und gebildete Laien sich mit ihr beschäftigen!

Der Bremer Kirchenverfassung aber sei es gedankt, daß sie so freiheitlich gebildet, daß in ihr ein Geist wie Albert Kalthoff seine Schwingen breiten konnte.

M.

SCHWIMMUNTERRICHT IN MÄDCHENSCHULEN

VON H. FRICKE-HAMBURG

Hamburg ist mit der Aufnahme des Schwimmunterrichts in den Schulbetrieb vorangegangen. Das Schwimmen bildet in allen Knabenschulen, die nicht von einer Badeanstalt zu weit entfernt liegen, eine Turnübung, wie das Klettern, Springen, Laufen usw. Die Badegelegenheit wird stetig vermehrt. Zur Zeit liegt wieder ein Antrag des Senates vor, in dem Stadtteil Barmbeck eine neue Doppelschwimmhalle im Werte von rund einer Million Mark zu erbauen. Die Zeit ist nicht fern, daß alle gesunden Hamburger Jungen schwimmen lernen. Regierung und Volk bringen dem Schwimmunterricht ein starkes Interesse entgegen.

Aber die Mädchen? Sollen diese vom Schwimmunterricht ausgeschlossen werden? Kein vernünftiger Grund läßt sich gegen den Schwimmunterricht in Mädchenschulen anführen. Darum beschloß die Oberschulbehörde in Hamburg im Jahre 1905, diesen Unterricht in den Unterrichtsplan der Mädchenschulen aufzunehmen.

Zunächst kam es darauf an, die erforderlichen Schwimmlehrerinnen zu gewinnen, die selbst befähigt sind, alle Übungen des Schwimmunterrichtes tadellos auszuführen, die die Methodik des Unterrichtes beherrschen und die Gewähr bieten, daß kein Kind ertrinkt. Sie müssen ein Kind aus einer Tiefe von 3 m heraufholen und die Wiederbelebungsversuche anwenden können.

Fräulein Anna Bulcke, die als ausgezeichnete Turnlehrerin und tüchtige Schwimmerin bekannt ist, erhielt die Aufgabe, in der Praxis nachzuweisen, daß sie imstande sei, ein Kind zu retten, und zwar in der Weise, wie es ihr vorgeschrieben wurde. In kurzer Zeit gelang es, diesen Nachweis vollkommen zu erbringen. Nun kam es darauf an, die Methodik des Massen-Schwimmunterrichts aus den Knabenschulen auf die Mädchenschulen zu übertragen. Zu dem Zweck wurde für eine Anzahl Lehrerinnen ein Kursus eingerichtet, in welchem Herr L. M. Marx, dem bisher die Ausbildung der Schwimmlehrer übertragen war, den theoretischen, Fräulein Bulcke den praktischen Teil leitete, bis die Damen befähigt waren, wie bisher die Herren vor dem Schulinspektor die Schwimmlehrerinnen-Prüfung zu bestehen. Nachdem dieser Versuch gelungen war, konnten die Damenkurse unter ausschließlicher Führung des Fräulein Bulcke fortgeführt werden.

So war die Zeit gekommen, mit dem Schwimmunterricht in der Schule zu beginnen. Dazu wurden die Schulen Baumeisterstr. 6 und 8 ausersehen.

Der Unterricht wurde in Kl. II (sechstes Schuljahr) innerhalb der Turnstunde erteilt. Einige Schwierigkeit bereiteten die Übungen im Trockenschwimmen, weil die Kleiderröcke ein freies Beinspreizen nicht gestatteten. Doch den Damen gelang es, nach und nach die Eltern dahin zu bestimmen, daß sie ihre Kinder mit geeigneter Kleidung ausrüsteten. Diese besteht aus einem Mieder, an welches eine dunkle Hose und ein Röckchen angeknöpft werden. Während der Übungen legen die Mädchen den Rock ab. Das Tragen eines Korsetts ist verboten. Nicht nur im Interesse des Schwimmunterrichtes, sondern ganz allgemein für die gesundheitliche Erziehung der Mädchen dürfte diese Kleidung als eine erfreuliche Errungenschaft zu bezeichnen sein. Die Trockenschwimmübungen wurden auf den Schwebebäumen ausgeführt, wie wir das früher schon in diesem Blatte geschildert und im Bilde gezeigt haben.*) Es sind im Laufe der Zeit mancherlei Apparate für die Trockenschwimmübungen erfunden worden, allerlei Böcke und Hängevorrichtungen. Sie alle sind nicht zu empfehlen, weil sie dem Körper eine unschöne Haltung geben. Niemand kann die Beine ohne Stütze längere Zeit gestreckt halten; jede Stütze aber erschwert oder hemmt die Bewegung. Wären die Schwebebalken nicht schon für einen andern Zweck in der Turnhalle vorhanden, so müßten sie für den Schwimmunterricht erfunden werden. Da sie aber vorhanden sind, haben sie ferner den Vorteil, daß sie keine Anschaffungskosten verursachen.

*) S. Säemann 1905 S. 101.



Abb. 1.

Von den Trockenschwimmübungen in der Turnhalle ging es nun ins nasse Element der Schwimmhalle. Es erübrigt sich, hier nun die Methode weiter zu schildern, weil sie dieselbe ist, die in den Knaben-

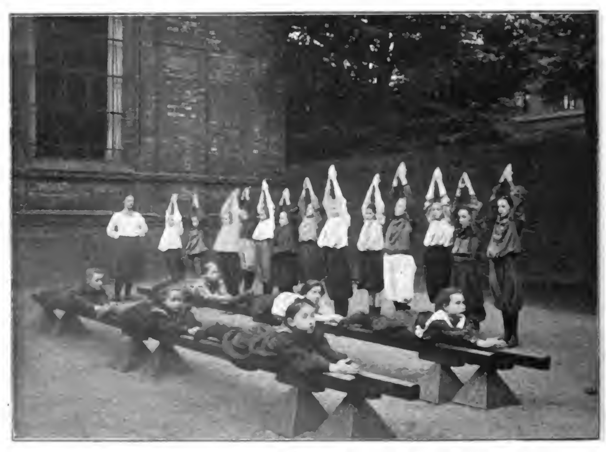


Abb. 2.



Abb. 3.

schulen zur Anwendung kommt, die wir bereits früher an dieser Stelle ausführlich zur Darstellung gebracht haben.

Die Schwimmbekleidung (Anzug und Kappe) lieferte die Ober-



Abb. 4.

schulbehörde. Beide Dinge haben sich nicht gut bewährt. Die Kappen sitzen nicht fest genug; da sie wasserdicht sind, bergen sie immer ein Quantum Luft unter sich und lösen sich daher vom Kopfe, sobald die Schwimmerin taucht. Ebenso funktioniert der Badeanzug nicht selten als Luftballon, wodurch das Tauchen sehr erschwert wird. Die Erfahrung wird auch hier unsere Lehrmeisterin sein müssen.

Gegen Ende des Schuljahres, am Sonntag, den 25. März d. J., wurde ein Schauschwimmen mit beiden Schulen veranstaltet. Es hatte den Zweck, öffentlich Rechenschaft über das Erreichte abzulegen, das Interesse am Schwimmunterricht in Mädchenschulen in weitere Kreise zu tragen und allerlei Bedenken zu beseitigen. Eingeladen waren die zuständigen Behörden (Oberschulbehörde, Medizinalbehörde, Deputation für die Stadtwasserkunst), die Lehrerkollegien der beiden genannten Schulen, je ein Vertreter aller Mädchenvolksschulen und die Eltern der Kinder. Das Programm war folgendes: 1) Schwimmen in Brustlage, 2) desgl. in Rückenlage, 3) Schwimmen unter Wasser, 4) Kopfsprung und Fußsprung, aus dem Stand und mit Anlauf, 5) Kopfsprung rückwärts (Bogen), 6) Hinuntergleiten von der Rutschbahn (vor- und rückwärts, in Bauch- und Rückenlage), 7) Tauchen nach Sandsäcken, — aus dem Stand und aus der Schwimmlage, 8) Retten, 9) Spiele im Wasser, 10) gleichzeitiges Wassertreten sämtlicher Schülerinnen.

Alle Übungen gelangen vorzüglich und fanden lauten und ungeteilten Beifall aller Zuschauer.

Was haben wir nun aus diesen Übungen gelernt?

1) Der Schwimmunterricht in der Mädchenschule ist möglich. Der Unterricht ist fakultativ. Im ersten Versuchsjahre haben von 193 Mädchen 145 am Unterricht teilgenommen. In der einen Schule haben 93 Proz., in der andern 97 Proz. der unterrichteten Kinder das Schwimmen erlernt.

2) Alle unterrichteten Kinder haben mit großer Freude am Unterrichte teilgenommen, ja man kann sagen mit Begeisterung. In keiner Unterrichtsstunde herrscht eine solche Fröhlichkeit, wie in der Schwimmstunde.

3) Die Gewandtheit, Entschlossenheit, der Mut sind in auffallender Weise gefördert. Die Mädchen sprangen selbst vom höchsten Sprungbrett so mutig wie die Knaben. Keines dieser Mädchen wird jemals ertrinken, wohl aber Verunglückte vom Tode des Ertrinkens retten können.

4) Die Gesundheit dieser Mädchen ist gefördert. Zwar kann man das nicht im Schauschwimmen konstatieren; aber daß regelmäßiges Schwimmen gesund ist, brauchen wir nicht erst zu erweisen. Und diese Mädchen werden die ihr so lieb gewordene Turnübung sicher nach Entlassung aus der Schule fortsetzen.

5) Das Schwimmen der Mädchen ist in sittlicher Beziehung durchaus unbedenklich. Im Gegenteil, es gibt kein Mittel, das so nachdrücklich etwaige unsittliche Regungen erstickt, wie die harte Anstrengung und das kalte Wasser. Auch das Schwimmen der Mädchen vor der Öffentlichkeit erregt nicht den geringsten Anstoß. Sehr oft

wurde das gerade von den Zuschauern betont. Sie alle werden hinausgehen und bezeugen, daß gegen den Schwimmunterricht in Mädchenschulen keine Bedenken zu erheben sind.

Hamburg wird den Schwimmunterricht auch in den Mädchenschulen nach und nach ausbreiten, bis es sagen kann: Kein gesunder Knabe und kein gesundes Mädchen verläßt die Schule, ohne schwimmen zu können.

Wir haben diesen Bericht in der Annahme veröffentlicht, daß alle Pädagogen, Eltern und Freunde der Jugend ihn mit Interesse lesen werden, dann aber auch in der Hoffnung, daß er in andern Städten Anregung geben wird, den Schwimmunterricht nicht allein den Knaben, sondern auch den Mädchen zugute kommen zu lassen.

Wir brauchen nicht allein gesunde Männer, sondern auch gesunde Frauen. Welche Bedeutung die Gesundheit der Mütter für das heranwachsende Geschlecht hat, brauchen wir den Lesern des „Säemann" nicht zu erhärten. Die Gesundheit des weiblichen Geschlechtes ist für die gesamte Volksgesundheit von gleicher Bedeutung wie diejenige des männlichen. Und je enger die Menschen in den großen Steinhaufen die Städte genannt werden, zusammen wohnen, je mehr sie sich von der natürlichen Lebensweise entfernen, desto mehr muß die Schule um die Gesundheit des Nachwuchses beiderlei Geschlechtes besorgt sein.*)

---

*) Bild 1 führt uns auf den Hof der Turnhalle. Es zeigt uns Kniebeugen als Vorübung zum Beinspreizen. Gleichzeitig läßt dieses Bild erkennen, wie zweckmäßig die Turnkleidung dieser Mädchen erscheint. Die Lehrerin trägt die gleiche Kleidung.

Bild 2 zeigt eine weitere Vorübung zum Schwimmen. Sechs Mädchen führen die Armbewegung liegend auf den Schwebebäumen aus, während die übrigen dieselbe Bewegung im Stand machen.

Auf Bild 3 sehen wir, wie das Beinspreizen auf den Schwebebäumen und im Stand geübt wird.

An einem schönen Sommertage verlegten die Lehrerinnen einmal die Schwimmstunde in eine offene Badeanstalt der Alster. Das Bild 4 gewährt uns einen Blick in diese Stunde.

RUNDSCHAU

DER ZUSAMMENSCHLUSS DER FREIEN GEISTER.

Die von Karl Sänger begründete Frankfurter Halbmonatschrift „Das freie Wort", die mutig und ausdauernd für den Fortschritt auf allen Gebieten des geistigen Lebens kämpft, bringt eine anregende Betrachtung über den Zusammenschluß der freien Geister. Der Artikel geht von der auch anderwärts gemachten Erfahrung aus, daß sich bei uns jedes Interesse in Einzelgruppen zusammenschließt, so daß die notwendige Folge eine Zersplitterung aller Bestrebungen ist. Das ergibt sich auch auf religiösem Gebiete:

Jeder Bürger, dem alle konfessionell gefärbten Religionsgemeinschaften zu eng geworden sind, sieht sich der beklagenswerten Tatsache gegenübergestellt, daß es den freien Geistern nicht gelingen will, eine einheitliche und straffe Organisation zu schaffen, die — zunächst in Deutschland — das gemeinsame Band für alle zu werden vermöchte, die in religiösen Fragen voran wollen. Gewiß sind die Freireligiösen Gemeinden, die Freidenker-Vereine, die Ethischen

Gesellschaften usw. jeweilig zu Verbänden zusammengeschlossen. Es fehlt aber eine Zentralinstanz, welche, Delegierte aller Verbände enthaltend, dem freien Gedanken auf allen Gebieten zu dem Einflusse verhelfen könnte, der ihm heute ohne jeden Zweifel in Deutschland zukommt! Unaufhörlich entstehen neue Gruppen, die sich wieder absondern und nichts kennen wollen als ihr eigenes engbegrenztes Programm. Die Liga für weltliche Schule und Moralunterricht, die doch wahrlich einem höchst dringenden Bedürfnisse unserer Zeit entgegenkommt, der Monistenbund, antikonfessionelle Bewegungen in der Sozialdemokratie und der Studentenschaft — alles geht nebeneinander her und kein Führender glaubt ein Titelchen von seinem Programm opfern zu dürfen! Die Folgen dieses selbstmörderischen Vorgehens bleiben natürlich nicht aus. Infolge ihrer heillosen Zersplitterung sind alle diese Bestrebungen dazu verurteilt, in verhältnismäßig engen Grenzen zu wirken und so auf die praktische Gestaltung der Politik ohne jeden erkennbaren Einfluß zu bleiben.

Unsere Epoche, die dem Kampfe gegen alle Konfessionalität so überaus günstig ist, wie man an der überaus rasch wachsenden Zahl der Austritte aus den Kirchen am besten erkennen kann, erscheint ganz dazu angetan, jene einheitliche Organisation zu schaffen, die wir brauchen. An den wichtigsten Aufgaben für den Kampf gegen das versteinerte und versteinernde Kirchentum wird bereits von sehr verdienten Vereinigungen nach den verschiedensten Richtungen hin gearbeitet. Für die Aufklärung der Geister sorgen die Freidenkervereine und der Monistenbund, für eine Erneuernng und Veredelung des religiösen Lebens die Freireligiösen Gemeinden. Die Ethischen Gesellschaften sind eifrig bestrebt, unsere ganze Kultur mit ethischen Ideen zu erfüllen, die Goethe-Bünde setzen sich das Ziel, die Machtansprüche der Kirchen der Kunst gegenüber abzuwehren, die Liga für weltliche Schule und Moralunterricht will die Schule dem geistlichen Einflusse entziehen, dem sie längst entwachsen ist. Wie einflußreich vermöchten alle diese bereits heute segensreich wirkenden Organisationen zu werden, wenn sie einen Ausschuß besäßen, der in allen Fragen, welche die gemeinsame große Sache der Aufklärung und den Kampf gegen die unerträglichen Anmaßungen der Kirchen betreffen, ein scharfes Schwert in die Wagschale zu werfen hätte! Ein solcher Ausschuß würde sicherlich wie ein Magnet wirken, der alle verwandten Bestrebungen anzöge, und er könnte selbst Organisationen anderer Art, die ihm ihrem Wesen nach fernstehen, in allen Fragen beistehen, welche für die Befreiung aus geistiger Knechtschaft an sich wichtig sind.

Die Deutsche Lehrerversammlung zu München gab den folgenden sechs Sätzen ihre Zustimmung.

1. Unter Simultanschulen sind Bildungsanstalten zu verstehen, in denen Kinder aller Konfessionen gemeinsam unterrichtet werden, den Religionsunterricht jedoch nach Konfessionen getrennt erhalten. Die Zusammensetzung des Lehrkörpers an einer Simultanschule soll möglichst dem zahlenmäßigen Verhältnis der Konfessionen unter den Schulkindern entsprechen.

2. Die von Gegnern der Simultanschule an ihre Einführung geknüpften Befürchtungen in religiös-sittlicher Beziehung sind durch die Erfahrung widerlegt. Die Simultanschule fördert vielmehr die sittlich-religiöse Erziehung, indem sie ihre Schüler zur Achtung gegenüber fremden Überzeugungen erzieht und so zu einer Pflegstätte der Religion der Liebe und der gegenseitigen Duldung wird.

3. Die Frage der Errichtung von Simultanschulen ist weniger eine religiöse als eine nationale, soziale und pädagogische. Durch die Simultanschule kommt die nationale Einheit unseres Volkes am treffendsten zum Ausdruck; sie ist das Abbild des paritätischen Staates und der modernen sozialen Gemeinschaften und entspricht daher ihrem Wesen und ihren Anforderungen in erhöhtem Maße.

4. In allen Orten mit konfessionell gemischter Bevölkerung bietet die Simultanschule wesentliche pädagogische Vorteile, indem sie a) die Errichtung voll-

entwickelter Schulsysteme, b) eine bessere unterrichtliche Versorgung der Kinder der konfessionellen Minderheit selbst bei geringeren finanziellen Aufwendungen, c) die Erfüllung berechtigter Forderungen der Schulhygiene durch den Besuch der nächstgelegenen Schule ermöglicht.

5. Für alle Staaten, in denen die Simultanschule noch nicht durch Gesetz anerkannt ist, ist daher mindestens die Gleichberechtigung der Simultanschule mit der Konfessionsschule zu fordern.

6. Die Voraussetzung der Simultanschule bilden konfessionell gemischte Lehrerbildungsanstalten und eine vom Staate ausgeübte fachmännische Schulaufsicht.

Die Stellung der Bremer und Hamburger Lehrer kam in folgenden Sätzen zum Ausdruck:

1. Der Gedanke der nationalen Staatsschule verlangt, daß alle Schulen nach einheitlichen Grundsätzen und in einheitlichem Geiste eingerichtet und geleitet werden.

2. Dieser einheitliche Geist kann nicht durch die Lehrmeinungen der verschiedenen Religionsgemeinschaften (Konfessionen) bestimmt werden; denn diese Lehrmeinungen bilden vielmehr eine Quelle und einen Ausgangspunkt der Trennung und Zersplitterung im deutschen Geistesleben; auch werden sie von weiten Kreisen der Bevölkerung nicht mehr geteilt.

3. Deshalb kann weder die Konfessionsschule noch die Simultanschule unseren Ansprüchen genügen. Denn beide setzen einen Anspruch und ein Mitbestimmungsrecht der Konfessionen auf die öffentliche Schule voraus und sind nur über die Einschätzung und Befriedigung dieser Ansprüche verschiedener Meinung.

4. Hauptthese: Den Bedürfnissen der einheitlich eingerichteten Staatsschule kann nur die rein weltliche Schule genügen. Diese erteilt keinen Religionsunterricht. Ihr verbleibt die wichtige Aufgabe, durch die starken Stoffe ihres Gesamtunterrichts jene Kräfte des Geistes und des Gemüts lebendig zu machen, durch welche der reifende Mensch seine Weltanschauung und damit auch seinen persönlichen Standpunkt gegenüber den Fragen des religiösen Lebens sich erkämpft. Die Religionsgeschichte ist als Zweig der Kulturgeschichte ein integrierender Bestandteil des Geschichtsunterrichts.

Der Leipziger Lehrerverein bestimmt seine Stellung folgendermaßen: „Der Leipziger Lehrerverein erblickt in der Bremer Denkschrift eine befreiende Tat, durch die die dringend nötige Reform des Religionsunterrichts wieder in Fluß gebracht worden ist, und legt seine Stellung dazu in folgenden Sätzen nieder: 1. Der Leipziger Lehrerverein spricht sich gegen den auf Grund konfessioneller Dogmen erteilten Religionsunterricht aus. 2. Er erblickt die Aufgabe des Religionsunterricht darin, durch stimmungsvolle Darstellung sittlich-religiösen Lebens in die christliche Gedankenwelt einzuführen und auf den sittlichen Willen des Kindes einzuwirken. 3. Er hält es für richtig, daß für den Religionsunterricht besondere Stunden angesetzt werden, deren Zahl aber gegen jetzt bedeutend vermindert werden muß. 4. Er verlangt, daß jeder amtliche Einfluß der Religionsgemeinschaften auf die Gestaltung des Religionsunterrichts aufhören und daß der Religionsunterricht nur nach pädagogischen Grundsätzen erteilt werden soll; insbesondere fordert er, daß der Katechismus nicht länger als Grundlage des Religionsunterrichts verwendet werden darf, und daß an die Stelle des bisherigen Memorierstoffes ein neu ausgewählter von geringem Umfange treten soll. 5. Der Leipziger Lehrerverein wendet sich dagegen, daß neben dem Amtseide, durch den jeder Lehrer zu gewissenhafter Amtsführung verpflichtet ist, noch ein besonderes konfessionelles Gelöbnis zur Erteilung des Religionsunterrichts gefordert wird.“

DRITTER MUSIK-PÄDAGOGISCHER KONGRESS ZU BERLIN VOM 9.—11. APRIL 1906.

Die Bestrebungen des musik-pädagogischen Kongresses und der Kunsterziehung auf dem Gebiete der Musik haben ein gut Teil gemeinsamer Ziele und deswegen auch gemeinsamer Ar-

beit. Beide Richtungen wollen den musikalischen Geschmack und die musikalische Bildung veredeln helfen. Daß den Bestrebungen des Kongresses insbesondere aus den Kreisen der Musiklehrer außerordentliches Interesse entgegengebracht wurde, bewies vor allem die hohe Zahl der Teilnehmer, die diesmal nach der Angabe des Vorsitzenden so groß war, daß nicht alle Anmeldungen berücksichtigt werden konnten, obwohl die Sitzungen im Reichstagssitzungssaal und im Neuen Königlichen Opernhaus stattfanden. Delegierte hatten mehrere staatliche Konservatorien, darunter die von Leipzig und Dresden, geschickt und eine größere Anzahl von Städten, so Kassel, Hannover, Frankfurt a. M., Breslau, Basel und Wien. Als Delegierter des Kultusministers war Prof. Ad. Schulze von der Königlichen Hochschule für Musik zu Berlin in den meisten Sitzungen anwesend. Die Hauptsitzungen des ersten und zweiten Tages und der Nachmittag des ersten Tages waren durch Vorträge philosophischen, physiologischen und historischen Inhalts ausgefüllt; der Nachmittag des zweiten galt der Aussprache über soziale Fragen und Erörterungen über den Kunstgesang; der dritte beschäftigte sich mit Reformgedanken über den Schulgesang. In den Wandelgängen des Reichstagsgebäudes waren Singemaschinen, Liedersammlungen, Metronome, plastische Nachbildungen der Stimmorgane usw. ausgestellt.

Allgemein philosophischen Charakter hatten die einleitende Ansprache des Berliner Bürgermeisters G. Reicke und die Vorträge von Prof. Dessoir und Dr. Olga Stieglitz.

G. Reicke führte aus, unter allen Künstlern seien die Musiker im allgemeinen die weltunkundigsten. Der Gegensatz zwischen dem sicheren Bewußtsein von der Fülle inneren Reichtums und dem häufigen Mangel an echtem Verständnis beim Publikum führe den Künstler oft dazu, sich vom äußern Leben zurückzuziehen. Andererseits sei das Publikum nicht immer willens, sich viel zu kümmern um das private Leben des Künstlers und ihm den Genuß seiner Kunst reichlich zu entgelten. Man dürfe allerdings nicht verkennen, daß es zum Teil schon anders geworden sei. Der Typus des hungrigen Künstlers und des Dachkammermusikus existiere jetzt wohl zumeist nur noch in den Witzblättern. Doch gelte es nicht nur für die „Auserwählten“ zu sorgen, sondern auch für die große Zahl der „Berufenen“ und für den Schulgesang; das Material der Kinderstimme sei ein überaus wertvolles Gut.

Prof. Dessoir („Die Musik in ihrer kulturellen Bedeutung in der Gegenwart“) führte aus, die Musik und die musikalische Kultur sei ein wesentliches Stück der gesamten Kultur. Zwar hätten auch kulturlose Völker Musik, zwar seien auch bei Kulturvölkern manche unempfindlich für Musik; doch empfände jedermann das letztere als einen Mangel und wünschte, daß sie teilnehmen könnten an dem geheimen Leben der Musik. Übrigens sei es mit der Unempfindlichkeit für Musik wie mit der Abneigung mancher gegen die Mathematik, die trotzdem ebenso wie die Musik als allgemeiner Kulturfaktor zu werten sei. Der allgemeine Kulturwert der Musik bestehe darin, daß sie als geadeltes Spiel dem Menschen manche Stunde heiteren, durchaus nicht verächtlichen Ergötzens gewähre, und daß sie ihn loslöse von der wirklichen Welt, der Gegenwart und der Vergangenheit, und ihn hineinführe in ein Reich der Geistigkeit, in eine Sphäre wirklicher Idealität. Der Musiker selbst müsse eine harmonische Persönlichkeitsentfaltung anstreben. Sein Denken und Streben dürfe nicht zerfallen in zwei Provinzen, indem er die Sorge für seine spezifisch-musikalische Tüchtigkeit geradezu abschnüre von seinen Interessen für das übrige Leben und den anderen Kulturaufgaben nur dann und wann einen vielleicht nur geringen Teil seiner Zeit zuwende. Aus der Musik heraus und aus ihren Beziehungen zur Religion, zur Naturwissenschaft, zum Sozialen und zur Philosophie müsse er ein Weltbild zu gewinnen suchen.

Verwandt mit diesen Ausführungen waren im Kern die von Dr. Olga Stieglitz, die, wie ihr Thema besagte, die Literatur auch als „einen Zweig der

Musikwissenschaft" angesehen wissen wollte. Wie die Wissenschaften keine isolierten Sonderfächer wären, so stände es auch mit den Künsten. Gerade in unserer Zeit trete ein starkes Streben nach Vereinheitlichung derselben auf. Beweise dafür seien das Wiederaufkommen des Melodramas, der programmatische Tanz, die lebenden Bilder, der Kinematograph. Die Lyrik zeige eine Vorliebe fürs Unbestimmte, sie wolle vor allem Stimmungen erzeugen und greife damit in das Gebiet der Musik hinein; und die Musik, die vorzeiten kaum als Ausdrucksmittel aufgefaßt worden wäre, wolle jetzt sogar philosophische Gedanken verkünden. Deswegen dürfe ein mit der Zeit lebender Musiker sich nicht auf die Musik allein beschränken. Dessoir schreibe in seiner Ästhetik, das Betreiben der Musik verführe zur Vernachlässigung dringlicher Pflichten, zu geistiger Leere und Müßiggängerei; um dem vorzubeugen, müsse der Musiker durch die Literatur seine Gedankenwelt bereichern. Die Schulbildung biete eine willkommene Grundlage; an sie anschließend, müsse er während seiner Ausbildungszeit bekannt werden mit den bedeutendsten Erscheinungen der gesamten deutschen Literatur und einigen der ausländischen. Um die Zeit hierfür zu gewinnen, solle man an anderer Stelle eine Entlastung eintreten lassen: das musikalische Spezialistentum müsse beschnitten werden. Es dürfe nicht gestattet werden, daß das erwählte Hauptfach alle Kräfte derartig in Anspruch nähme, daß alle übrigen Bildungsfächer darunter verkümmern müßten. Dann würde man eine Anzahl musikalischer Spezialisten und Sonderlinge weniger, aber eine Anzahl gründlich durchgebildeter und geistig reifer Persönlichkeiten mehr unter den Berufsgenossen sehen.

Die Physiologen Dr. Katzenstein-Berlin und Dr. Gutzmann-Berlin sprachen über eine „experimentelle Untersuchung über Brust- und Falsettstimme" und über die „Bedeutung der Atmung bei den Fehlern der Stimme und Sprache". Das wichtigste Ergebnis des ersten Vortrages war der dringliche Rat, im Gesangunterricht das Falsettregister möglichst tief schon einsetzen zu lassen, das Brustregister dagegen nicht stark nach oben auszudehnen, da infolge von Gewöhnung an reichlichen Gebrauch der Bruststimme und infolge der Gewöhnung der betr. Muskeln an die dazu nötigen bedeutenden Spannungen bei hohen Tönen die Mitteltöne des Registers bald litten. Die Kernforderung des zweiten Vortrages war, beim Sprechen und Singen auf geräuschlose Atmung zu achten. Eigenartig waren die Bestrebungen des Prof. Jacques-Dalcroze aus Genf, der Atmungsübungen, Freiübungen ohne und mit Platzwechsel und Marschübungen zur Darstellung und Übung der verschiedensten und später höchst komplizierten Rhythmen verwendet wissen wollte. Nicht minder eigenartig waren zum Teil die Ausführungen von J. Fuchs-Newyork, der beispielsweise die Begabung der großen Meister für Melodiegestaltung, Rhythmik, Formbeherrschung usw. prozentualiter festgestellt hatte, zum besseren Verständnis ihrer Art Bilder und Skulpturen heranziehen wollte, im übrigen aber manchen anregenden Gedanken über Konzerte und Volksliedpflege brachte.

Für die musikalische Praxis waren die wichtigsten Gegenstände: die Beratung einer „Prüfungsordnung für den musikalischen Lehrberuf" und Reformvorschläge für den Schulgesang, die in einer Petition an das Kultusministerium dargelegt waren.

Die Prüfung soll nach der Vorlage eine schriftliche, mündliche und praktische sein. Die schriftliche Prüfung erstreckt sich auf drei Aufsätze, je eine Klausurarbeit in Theorie und Methodik und eine längere Abhandlung über eins von drei Themen, die dem Prüfling von den Examinatoren übersandt werden; die Arbeit ist innerhalb drei Wochen einzureichen mit Angabe benutzter Quellenschriften. Die theoretische Prüfung bezieht sich auf Harmonie- und Formenlehre, Musikgeschichte, allgemeine Pädagogik und Methodik; die praktische Prüfung besteht aus Vorspiel resp. Vorsingen selbstgewählter Stücke, vom Blatt spielen resp. vom Blatt singen und Probelektionen. Ähnliche umfassende Reformpläne lagen vor für die

Aus- und Umgestaltung von Musikseminarien, die für jene Prüfung vorbereiten sollen; außer den Prüfungsfächern weisen sie Ästhetik, Akustik und einige andere Disziplinen auf. Die von den Teilnehmern in manchen einzelnen Punkten angegriffene Prüfungsordnung ist zweifellos ein Schriftstück von großer Bedeutsamkeit, dem vielleicht mehr als manchem anderen Unternehmen des Kongresses in kommender Zeit die Hebung des aufstrebenden Musiklehrstandes zu danken sein wird. Eine hocherfreuliche Vorlage war auch die Petition, die in nächster Zeit in Händen des preußischen Kultusministeriums sein wird. Sie empfiehlt, die Anstellung der Gesanglehrer und Gesanglehrerinnen an höheren Lehranstalten und Seminarien abhängig zu machen von einer staatlichen Fachprüfung, deren Vorbereitung dem Einzelnen überlassen und erleichtert werden soll durch Einrichtung von Vorbereitungskursen und Urlaubserteilungen. Die Zahl der wöchentlichen Gesangstunden muß nach der Petition an Knaben- und Mädchenschulen mit jährlicher Versetzung 12, an solchen mit halbjährlicher Versetzung 16—18 betragen. Unter Heranziehung bewährter Fachkräfte müßten Lehrpläne ausgearbeitet werden. An allen Schulen dürfte der Gesangunterricht von den ersten Schuljahren an nur in der Hand der Fachlehrer resp. -lehrerinnen liegen. Die Gesanglehrer- und Gesanglehrerinnenposten müßten mit fester Anstellung und Pensionsberechtigung verbunden sein. Die Petition wurde in ihrer ursprünglichen Form einstimmig gutgeheißen; nur die „Gesanginspektoren" wurden gestrichen, wandte sich doch sogar ein Hamburger Schulinspektor gegen dieses Fachinspektorat. Bezüglich der Schulgesangspraxis wurde insbesondere durch Rolle-Berlin und Dr. Julie Müller-Liebenwalde geltend gemacht, der Gesangunterricht dürfte nicht nebenher abgetan werden, sondern wäre als Kunstfach aufzufassen. In geordneter Folge seien ständig Atmungs-, Sprech-, Tonbildungs- und Treffübungen anzustellen, doch müsse vor einem Übermaß gewarnt werden, das Liedersingen solle die Hauptsache bleiben. Mehrfache Bedenken wurden geäußert gegen das vorwiegende Singen einstimmiger Lieder mit Klavierbegleitung und gegen Schülerkonzerte, sowohl gegen die von Schülern als für Schüler veranstalteten. Die ersteren führten zur Überanstrengung der Kinderstimmen, die letzteren zu Blasiertheit, auch wirkten der große Konzertsaal, die vielen Kinder, die Musiker usw. der musikalischen Empfänglichkeit der Kinder zu sehr entgegen. Häufig fehlte auch in den Konzerten ein innerer Fortgang vom Einfacheren zum Komplizierteren. Fricke-Hamburg trat energisch für die Schülerkonzerte ein, wies hauptsächlich auf die große Zahl der schulentlassenen, früheren Schüler und Schülerinnen hin, die sich in oft rührender Weise zu den Konzerten Einlaß zu verschaffen wußten, und bekämpfte eine Anzahl von immer noch nicht ausgerotteten, geschmacklosen Melodien und Texten. Den Beschluß dieser Verhandlungen bildeten einige praktische Darbietungen nach besonderen Singmaschinen, die zumeist interessierten durch die praktische Einrichtung der Apparate und die Sicherheit, mit der die von den Lehrern improvisierten ein- und mehrstimmigen Übungen von den Berliner Kindern ausgeführt wurden.

Überschaut man das Ganze, so kann man nicht umhin, dem Vorstande für die vielseitigen vorgelegten Arbeiten und Berichte, für die große Zahl anregender Vorträge und die gute Anlage des Arbeitsplanes aufrichtige Anerkennung auszusprechen. Die zweifellos erfolgende Hebung des Musiklehrstandes und damit die Erhöhung der musikalischen Kultur unseres Volkes wird auch dem musik-pädagogischen Verbande zu großem Dank verpflichtet sein.

A. PENKERT-HAMBURG.

Berichtigung. An Stelle der auf S. 131 der Zeitschrift irrtümlicherweise stehengebliebenen Angabe über die Stundenzahl der einzelnen Fächer im Oberbau bitte ich einzusetzen: Religion 8 St., Deutsch 16 St., Französisch 14 St., Englisch 12 St., Geschichte 12 St., Geographie 5 St., Mathematik 15 St., Naturwissenschaften 15 St., Psychologie 7 St., Zeichnen 8 St., Turnen 8 St. Summa 120 St. G.

DIE LEHRERINNENFRAGE

VON HELENE LANGE

Bei der Verhandlung über die Lehrerinnenfrage ist von den meisten Lehrervereinen mit großem Nachdruck betont worden, daß sie mit Frauenfrage und Frauenbewegung nichts zu tun haben wollten. Wenn das so gemeint war, daß für die Entscheidung über Wert oder Unwert der Lehrerin das Erwerbsbedürfnis der Töchter des Mittelstandes keine Rolle spielen dürfe, so hatten sie recht. Die Lehrerinnen werden die Forderung, daß die Zusammensetzung des Lehrkörpers nicht anders als im Interesse der Schule betrachtet werden darf, ebenso energisch betonen wie die Lehrer. Die Schule ist keine Versorgungsanstalt für höhere Töchter — das haben auch die Frauen stets hervorgehoben, und sie haben die Erschließung anderer Berufsarten für Mädchen nicht zum wenigsten deshalb gefordert, damit ungeeignete Elemente vom Lehrberuf ferngehalten würden, damit dieser den Charakter eines Versorgungsberufs, den er — nicht durch Schuld der Frauen — einmal bis zu einem gewissen Grade gehabt hat, wieder verlöre.

Etwas anderes ist es, ob man bei der Betrachtung der Lehrerinnenfrage als einer Angelegenheit der Schule von Frauenfrage und Frauenbewegung absehen kann und darf. Von der Frauenbewegung als einer nicht nur wirtschaftlich, sondern auch geistig begründeten großen sozialen Strömung der Gegenwart. Wäre uns die Schule noch heute nichts weiter als eine Anstalt, in der den Kindern von irgend einer „Kraft", deren menschlich-persönliche Eigenschaften belanglos sind, einige Fertigkeiten beigebracht werden, so dürften wir die sozialen und kulturellen Bewegungen der Zeit abseits liegen lassen. Aber die moderne Pädagogik empfindet anders. Sie, die das Leben der Schule immer enger mit allem Lebendigen in der Kultur verknüpfen, die es ganz mit dem Temperament der Zeit erfüllen möchte, sucht für jedes Problem ihres engeren Kreises fast instinktiv den großen Hintergrund der nationalen Kulturaufgaben. Im Geiste der modernen Pädagogik kann die Lehrerinnenfrage nicht anders als im Zusammenhang mit der Frauenfrage betrachtet werden.

Dieser Zusammenhang aber ist sehr vielseitig.

Die Schule, die Volksschule ist ihrem Wesen nach eine Schöpfung der Neuzeit, eine Institution des modernen Staates, ein Produkt jenes

entscheidenden kulturgeschichtlichen Prozesses, in dem sich eine Aufgabe nach der andern aus dem Schoß der alten patriarchalischen Familie ablöste und von der sozialen Gemeinschaft übernommen wurde. Die Familie, die als Produktionsgemeinschaft zusammenschrumpfte und schließlich zu existieren aufhörte, verlor auch als Erziehungsgemeinschaft an Bedeutung von dem Augenblick an, als sie ihre Kinder der Schule übergab. In diesem Prozeß entstand die Frauenfrage. Die Frau, die an das Haus gefesselt blieb, fühlt, daß die wesentlichen und wertvollen Kulturaufgaben ihr aus der Hand gleiten, jene Aufgaben, deren Erfüllung ihr nicht nur wirtschaftliche Versorgung, sondern auch geistige Bedeutung gab. Sie fühlt ihren Lebenskreis ärmer und leerer werden. Die Mutter der alten patriarchalischen Familie hatte die Erziehung der Kinder in ihrer Hand, die der Mädchen ausschließlich. Das Frauengemach war ihr unbestrittenes Reich. Als das Frauengemach zur Erfüllung der komplizierter gewordenen Erziehungsaufgaben nicht mehr ausreichte, übergab man doch die Mädchen Frauenhänden, dem Kloster. Den Reformatoren erschien der Unterricht der Mädchen durch Frauen als das Natürliche und Geziemende. Aber das Gefühl von der Zusammengehörigkeit der Frau mit den Aufgaben der Erziehung hatte nicht Stoßkraft genug, um sie diesen Aufgaben auch dann zu erhalten, als der Lehrberuf ein auf fachlicher Vorbereitung beruhendes Amt und die Schule eine staatliche Angelegenheit wurde. Es vollzog sich hier dasselbe wie auf anderen Gebieten der sozialen Entwicklung: man nahm die Frau nicht mit hinaus, als die wirtschaftlichen und geistigen Aufgaben, deren Träger sie in der Familie war, in die volkswirtschaftliche Güterproduktion, die Arbeit der sozialen Gemeinschaft hinauswanderten. Wenn die Frau heute verlangt, an der öffentlichen Erziehung stärker beteiligt zu werden, so fordert sie einen alten Besitz, eine alte Pflicht zurück, die man ihr nur deshalb entzog, weil ihre Ausübung andere Formen angenommen hatte.

Diesen neuen Formen sich anzupassen, hat die Frau erst lernen müssen. Sie mußte es lernen, wie ein Künstler eine neue Technik. Und es wird erst eine Weile dauern, bis es ihr gelingt, ihr eignes Wesen auch hier zum Ausdruck zu bringen — um so länger, als unsere Schulpädagogik ein Produkt männlichen Geistes ist und dessen Spuren deutlich trägt.

Die Frage, in der wir Lehrerinnen von den Lehrern oder von manchen von ihnen abweichen, ist nur: wird die Frau ihre eigene Produktivität auch in diesen neuen Formen entfalten?

Der Referent des Münchener Lehrertags sagte: Die Schule ist nicht die Familie, und wenn die Frau im erziehlichen Kleinbetrieb der Familie Unerreichbares leistet, so ist damit nicht gesagt, daß sie sich für die Arbeit der Schule eignet. — Mit dem Ausdruck „Kleinbetrieb" legt der Referent selbst einem die Frage nahe: Ja, sollte dann die Schule „Großbetrieb" sein? Sie ist es bis jetzt, gewiß. Den großen Klassen

entspricht eine Pädagogik, die sich um das Problem müht: Wie bewältige ich die Massen? und deren Ergebnis eine sehr subtil ausgebildete Mechanik ist, wie man sechzig oder siebzig kleine Gehirne gleichzeitig zu denselben Funktionen zwingt. Aber ist dieser „Großbetrieb“ in der Schule heute noch pädagogisches Ideal? Geht nicht die moderne Pädagogik wieder auf die Pflege des Einzelnen, auf einen „Kleinbetrieb“ hinaus? Ist ihr die Klasse nicht aufgelöst in lauter einzelne kleine Menschen, jeder mit seinen besonderen Ansprüchen, seinen besonderen Lebensfragen und seiner eigenen Eindrucksfähigkeit? Sollte die Frau, deren erziehliche Kräfte zugestandenermaßen in solchem Kleinbetrieb zur Geltung kommen, nicht ein wertvoller Faktor, eine willkommene Helferin gerade für diese moderne Entwicklung der Pädagogik sein?

Es ist überhaupt in der modernen Pädagogik so viel, was nach dem Ausgleich der in ihrem Schwergewicht männlichen Schule durch weibliche Kraft verlangt und dem Streben der Lehrerin entgegenkommt. Ihr Kennzeichen ist die größere psychologische Hellsichtigkeit, die sie für die Einsicht empfänglich macht, daß die ursprünglich mit der Persönlichkeit verknüpften Anlagen und Wirkensmöglichkeiten ihrem Wesen nach einzigartig und unersetzlich sind. Eine Frau mag in hundert Dingen dem Mann unterlegen sein, die Wirkung, die von ihr als Frau ausgeht, ist etwas, das er nicht ersetzen oder kompensieren kann. Und die moderne Pädagogik, die Persönlichkeitspädagogik ist, und der Schule und ihren Aufgaben den ganzen Reichtum, die ganze Fülle menschlichen Wesens zuführen möchte, darf auf diese besondere weibliche Kraft und all ihre Nuancen nicht verzichten. Sie, die weiß, daß die Leistungen der Schule nicht von der Vortrefflichkeit der Methoden, sondern von der Lebendigkeit und Vielgestaltigkeit der Persönlichkeiten abhängen, die ihr dienen, müßte den einseitig männlichen Charakter unseres öffentlichen Schulwesens wie unseres öffentlichen Lebens überhaupt als einen organischen Mangel, als die Vernachlässigung einer Fülle von Entwicklungsmöglichkeiten empfinden können. Und hierin berührt sich wieder die Lehrerinnenfrage mit den eigentlichen Impulsen, dem innersten Streben der Frauenbewegung: es ist das instinktive Bedürfnis, in der neuen Gesellschaft die Gemeinsamkeit der Arbeit wiederherzustellen, die zwischen den Geschlechtern bestand, als noch die patriarchalische Familie die gesamten Kulturaufgaben in sich schloß. Und es ist das bestimmte Gefühl, die unbeirrbare Ahnung, in der sich jedem lebendigen Wesen die in ihm ruhenden Kräfte ankünden, daß die Bedingungen voller Entfaltung weiblichen Wesens in der modernen Kultur noch nicht gegeben sind. Freilich ist das eine Gewißheit, deren Berechtigung die Frauen nur durch Leistungen beweisen können.

Diese Leistungen aber können wie überall so auch in der Schule nicht anders erwachsen, als auf dem Boden voller Gleichberechtigung.

Diesen Boden hat die Lehrerin in Deutschland noch nicht gehabt. Die Lehrerin arbeitet bisher in jeder Hinsicht unter ungünstigeren Bedingungen als der Lehrer. Sie hat fast durchgehend eine schlechtere Vorbildung, sie hat geringeres Gehalt, und sie hat fast keine Aussichten, irgendwo bestimmend und wirklich einflußreich auftreten zu können. Die Lehrer können kaum in vollem Umfang nachempfinden, wie das auf ihre Arbeit zurückwirken muß. Unzulängliche Vorbildung drückt nicht nur an sich die Leistungen der Anfängerin herab, sie bricht auch nur zu häufig von vornherein das Selbstvertrauen — zumal wenn die Kollegen so schnell bereit sind, wie sie sich im allgemeinen bis jetzt gezeigt haben, minderwertige Leistungen auf angeborene weibliche Inferiorität zurückzuführen. Unzulängliche Vorbildung mit geringem Gehalt zugleich wirkt aber auch in der Richtung physischer Überanstrengung. Die Ursachen der ungünstigen Urlaubsstatistik der Lehrerinnen, die in diesen Umständen liegen, sind zu oft beleuchtet, als daß ich hier näher darauf einzugehen brauchte. Ebenso herabdrückend auf die Leistungen und die Berufsfreudigkeit wirkt aber natürlich das Diktum: Du sollst nur die „Gehilfin" des Lehrers sein, Träger der Schule ist nur die männliche Kraft, du hast sie zu „ergänzen". Die großen freiheitlichen Bewegungen der modernen Zeit stützen sich auf die psychologische Tatsache, daß nur der Mensch sich zur Höhe seiner Möglichkeiten entwickelt, dem prinzipiell die Freiheit persönlicher Betätigung zugestanden ist. Und auch die Pädagogik kennt die Erfahrung, daß nur das größere Vertrauen und die größeren Aufgaben die größeren Leistungen herausfordern. Diese Freiheit und dieses Vertrauen hat die Frau in Deutschland bisher noch auf keinem Berufsgebiet genossen. Man hat sie nirgends eine Probe machen lassen, sondern ihr überall nur einen kleinen Raum angewiesen, innerhalb dessen sie arbeiten durfte. Gerade die Lehrerschaft, die immer wieder diese prinzipielle Zulassung zu allen höheren Staffeln im Unterrichtswesen als eine Lebensbedingung für die kräftige Entwicklung ihres Standes gefordert hat, sollte die inneren Hemmungen verstehen, die der Frauenarbeit in der Schule aus der ihr aufgezwungenen Eingeschränktheit erwachsen.

Wir sehen in der „verkümmerten, verbitterten" Lehrerin, deren Existenz wir zugeben, so entschieden wir bestreiten, daß sie heute noch der entscheidende Typus ist, eine Übergangserscheinung, das Opfer einer Zeit, in der die Sitte die Frau noch zu anderen Wirkensweisen bestimmte, als das wirkliche Leben nachher von ihr verlangte. Wir arbeiten an der Überwindung dieses Typus mit der Zuversicht jenes schönen Bekenntnisses, das Schleiermacher als zweiten Artikel in den Katechismus der Frau aufnimmt: „Ich glaube an die Macht des Willens und der Bildung .... mich von den Fesseln der Mißbildung zu erlösen" — ein Glaube, mit dem ja auch der Pädagoge steht und fällt.

Man bestreitet nun der Lehrerin das Recht zu dieser Zuversicht, indem man ihr vorhält, daß diese Mißbildung mit der Tatsache eines

unerfüllten Frauenschicksals, mit der Tatsache des „Zölibats“ verknüpft sei. Es mag Frauen geben, bei denen das der Fall ist. Und ich bin deshalb weit davon entfernt, eine staatliche Einrichtung gutzuheißen, nach der die Lehrerin nicht verheiratet sein *darf*, die also Ausnahmekräften den Weg versperrt. Ihrem eigentlichen Wesen nach aber liegen die Momente, die zu einer solchen Verkümmerung führen, an einer anderen Stelle. Die Ehe an sich schützt nicht davor. Ich erinnere an den Typus der Ehefrau, den Helene Böhlau in „Halbtier“ zeichnet und dem vielleicht — oder vielmehr sicher — weit größere Scharen von Frauen entsprechen, als dem so oft gezeichneten Bilde der verkümmerten alten Jungfer. Ich sehe das Entscheidende in einem Mangel an *innerer* Freiheit, wie ihn äußere Überlastung und Überhetzung, aber auch geistige Befangenheit und Unsicherheit mit sich bringen. Die Lehrerin verkümmert, wenn Erziehung und Verhältnisse ihr von vornherein die Quellen der Arbeitsfreudigkeit und des Berufsstolzes verschütten; diese Ursachen aber lassen sich beseitigen. — Ebensowenig wie ich in der „Aufhebung des Zölibats“ eine wesentliche Bedingung für die Persönlichkeitsentwicklung der Lehrerin zu sehen vermag, ebensowenig scheint mir die Schule durch die verheiratete Lehrerin viel gewinnen zu können. Es ist eine Sentimentalität, zu behaupten, daß die erziehlichen Fähigkeiten erst mit dem Erlebnis der physischen Mutterschaft in die Frau einziehen. Eine unerzogene kindische Frau wird eine ebenso unerzogene kindische Mutter und würde auch als Mutter eine unfähige Lehrerin sein. Und ebenso zeigt sich ein individuelles erziehliches Talent bei dem Mädchen, ehe sie sich verheiratet, wenn sie nur Gelegenheit hat, es auszuüben. Und daß die Neigung und der Drang dazu bei ihr im allgemeinen stärker und spontaner ist als bei dem jungen Mann, bedarf kaum besonderer Beweise. Das Einzige, worin mir Vertreterinnen von Ländern, in denen man mit der Arbeit verheirateter Lehrerinnen Erfahrungen gemacht hat, eine gewisse Überlegenheit der verheirateten über die unverheiratete Lehrerin zugegeben haben, ist der Umgang mit ganz kleinen Kindern in Kleinkinderschulen und Bewahranstalten. Im Schulunterricht sei kein Unterschied, und man ziehe hier die sonst unbelastete, unverheiratete Lehrerin vor, die ihr ganzes natürliches Interesse am Kinde der Schule zuwende. Gabrielle Réval, die bekannte französische Schriftstellerin und Darstellerin des französischen Lehrerinnenlebens, ist keineswegs eine Verfechterin des Prinzips der verheirateten Lehrerin.

In der Tat wird und muß ja die Schule darunter leiden, daß die verheiratete Lehrerin zwiefach gebunden ist. Bei nicht außergewöhnlich veranlagten Frauen wird gerade der Umstand der eigenen Mutterschaft das Interesse in allererster Linie an das Haus binden und der Schule entfremden. Und deshalb ist es im Augenblick, wo der Lehrerinnenstand als solcher noch so viele Aufgaben zu lösen hat, um sich erst einen festen Platz im Schulwesen zu erkämpfen, sicher nicht rat-

sam, die Frage des Zölibats in den Vordergrund zu stellen, die immer — das beweist die Statistik derjenigen germanischen Länder, in denen Lehrerinnen verheiratet sein können — nur eine Frage von wenigen ist.

Wenn die Frau noch nicht in dem Umfang, wie es ihrer tatsächlichen Beteiligung an der Schule entsprechen würde, an der pädagogischen Literatur, der Fortbildung der Methodik mitarbeitet, so hängt auch das wieder zum Teil damit zusammen, daß alle nicht direkt im Schuldienst verbrauchten Kräfte der Aufgabe gehören, sich erst einmal die Wirkensstätte zu erkämpfen. Die arbeitenden Frauen unserer Zeit haben noch so viel mit dem Schwert zu tun, daß die Arbeit mit der Kelle noch zurückbleibt. Welch eine Summe von weiblicher Kraft, Selbständigkeit und Produktivität in der Tatsache der Frauenbewegung selbst steckt, wird erst über die Distanz von Jahrhunderten in vollem Maße geschätzt werden können. Immerhin könnte man erwarten, daß diese Tatsache gegenüber der behaupteten „Abhängigkeit" der Frau, die eine Gefahr für die Entwicklung der Schule sein soll, heute schon ins Gewicht fällt. Ist die Frauenbewegung nicht ein Beweis, daß die Frau imstande ist, ihre inneren Überzeugungen gegen die festeste Tradition, die gegründetsten Autoritäten zu vertreten? Daß sie imstande ist, das Opfer persönlichen Behagens zu bringen, um der Aufgaben willen, die sie sich auferlegt? Gehört nicht mindestens der gleiche moralische Mut dazu — um ein Beispiel zu nennen —, die herrschende Doppelmoral zu bekämpfen, wie die konfessionelle Schule?

Es dürfte schwer sein, einen greifbaren Beweis dafür beizubringen, daß die Frau eine Gefahr für die Unabhängigkeit der Schule bedeutet. Auch wer die nahezu ausschließliche Herrschaft der Frau im Elementarschulwesen der Vereinigten Staaten nicht als ein Glück betrachtet — eine Ansicht, die ich durchaus teile — hat diesen Grund nicht gegen sie ausspielen können. Die englische Studienkommission, die im Jahre 1903 zur Untersuchung der Frage der Koedukation und der weiblichen Lehrerschaft entsandt wurde, hat sich übereinstimmend dahin ausgesprochen, daß der Geist des gesamten Schulwesens ein durchaus freiheitlicher sei. Und ebensowenig hat das politische Unabhängigkeitsgefühl der Bürger Hollands, Norwegens, Finnlands darunter gelitten, daß Frauen an der öffentlichen Erziehung einen weit größeren Anteil haben als bei uns.

Die bei uns noch nicht erfüllte Voraussetzung ist allerdings, daß diese Frauen sich auch selbst in ihrer Lehrtätigkeit unabhängig fühlen und nicht um ihres Geschlechtes willen durch irgend eine force majeure zu einer untergeordneten und abhängigen Rolle verurteilt sind.

* * *

Eine Sozialpolitikerin hat mich einmal gefragt: Warum haben die Lehrerinnen sich auf den Boden der getrennten Berufsorganisation ge-

stellt; warum gehen sie nicht mit den Lehrern zusammen, wie die Arbeiterinnen mit den Arbeitern? Der Münchener Lehrertag hat eine Antwort auf diese Frage gegeben. Aber nur eine Antwort. Es gibt noch eine andere, die allerdings bis jetzt mehr aus dem Erfahrungskreis der höheren Mädchenschule als der Volksschule kommt; sie heißt: Weil wir eine andere Auffassung von dem Bildungsziel der Mädchenschule und von ihren erziehlichen Aufgaben haben als die Männer. Um dieser anderen Auffassung willen aber verlangen wir den entscheidenden Einfluß. Denn die Entwicklung hat gezeigt, daß unsere Auffassung den tatsächlichen Bedürfnissen der weiblichen Jugend näher kam als die der Männer. In der höheren Mädchenschule sind die Männer mit ihren Forderungen den Frauen, den Lehrerinnen gefolgt. Die Lehrerinnen sind es gewesen, die der modernen höheren Mädchenschule Bahn gebrochen haben. Sie wären schneller zum Ziel gekommen, wenn sie nicht den Widerstand der Lehrer zu brechen gehabt hätten, in deren Händen die Macht lag. Die Produktivität, die Initiative für die Fortentwicklung der Schule war hier wahrlich nicht auf seiten des Mannes. Es hat sehr lange gedauert, bis Männer, die sonst als gute und tüchtige Pädagogen für die Phrase im Erziehungswesen einen ganz klaren Blick hatten, sich in ihrer Formulierung der Ziele der Frauenbildung die Schulphrase, den obligaten lyrischen Schwung abgewöhnt haben. Und man kann nicht sagen, daß sie diesen Entwicklungsprozeß aus eigener Kraft vollzogen haben — was übrigens durchaus in der Natur der Sache liegt und kein Vorwurf sein kann. Frauen würden bei der Aufstellung von Knabenerziehungsprogrammen vermutlich ebenso fehlgreifen.

Die hier gekennzeichneten Erfahrungen aus der höheren Mädchenschule lassen sich nun, wenn auch nicht unmittelbar, so doch mittelbar auch auf die Lehrerinnenfrage der Volksschule anwenden. Nicht unmittelbar — denn da wir im großen und ganzen keine gesonderte Mädchenvolksschule mit spezifischen, aus den Aufgaben der Frau abgeleiteten Bildungszielen haben, ist es zu einem solchen Gegensatz dort nicht gekommen. Immerhin wird da, wo sich auch im Rahmen der Volksschule eine Differenzierung der Mädchenbildung vollzieht, wie besonders im Fortbildungsschulwesen, auf die Dauer die Lehrerin sich das sicherste Urteil über die tatsächlichen Bedürfnisse der Frauen des Volkes erwerben können und damit die beste Vertreterin ihrer Interessen in der Schule sein. Ihr wird es auch am besten gelingen, den lebendigen Austausch zwischen dem, was das Leben von diesen Frauen verlangt und was die Schule ihnen bietet, für die Schülerinnen herzustellen und aufrecht zu erhalten. In München ist das von Herrn Schulrat Kerschensteiner auch sehr entschieden betont worden.

Aber auch ganz im allgemeinen bleibt die Volksschule von der Wahrheit nicht unberührt, daß der Mann als Erzieher des Mädchens geneigt ist, die künftigen Aufgaben und Ziele der Frau von seinem

Standpunkt aus festzustellen, und daß dabei unbewußt und unwillkürlich seine eigenen Wünsche und Ansprüche an die Frau zu Leitmotiven werden. Nietzsche sagt: „Unsere Überzeugungen werden durch unsere Instinkte heimlich regiert“ — das bewährt sich hier. Natürlich haben auch diese Wünsche und Ansprüche des Mannes an die Frau ihre Berechtigung — so gut wie man umgekehrt der Frau auch eine Stimme in der Erziehung des Knaben gewähren sollte — denn die Geschlechter haben nachher zusammen zu leben und zu arbeiten. Aber das entscheidende Urteil über seine Bildungsbedürfnisse kann nur jedes Geschlecht selbst haben. Wir wünschen deshalb der Mädchenschule die Mitarbeit des Mannes, aber nicht den ausschlaggebenden Einfluß. „Kein Mann,“ sagt einmal Friedrich Naumann, „hat die heutige Kultur mit Frauenseele angesehen, und alles, was wir von den inneren Triebkräften der Frauenbewegung wissen, ist nur anempfunden und nachempfunden.“ Man kann das Wort dahin erweitern: Alles, was ein Mann von dem spezifischen Bildungstrieb des Mädchens, von der besonderen Form weiß, in der sich bei ihr der Drang nach persönlicher Entfaltung seinen Weg sucht, ist anempfunden und nachempfunden. Dieses Nachempfinden kann noch so vollkommen sein, es stützt sich nur auf Beobachtung und nicht auf unmittelbare innere Erfahrung. Und deshalb wird der Mann als Erzieher der heranwachsenden weiblichen Jugend um so sicherer versagen, je weniger ihm die Tradition bei der Feststellung der Ziele und Aufgaben der Mädchenbildung zu Hilfe kommt. Wenn der Wunsch der Frau, in der Mädchenschule den ausschlaggebenden Einfluß zu haben, in diesen psychologischen Tatsachen eine unanfechtbare Grundlage hat, so ist er ganz besonders berechtigt in einer Zeit so tiefgreifender Veränderungen im Frauenleben, wie sie die Gegenwart gebracht hat. Die Frau aller Stände hat sich zu einem neuen Typus umzuschaffen, sie muß aus einem nur an die Familie gebundenen zu einem sozialen Menschen werden. Diesen Weg kann der jungen Generation nur die Frau zeigen.

Nun haben uns die Lehrer gesagt: Dann werdet ihr auf unsere Hilfe in der Mädchenschule verzichten müssen — denn es ist für einen Mann undenkbar, sich unter weibliche Leitung zu stellen. „Solange an einer Schule nur eine einzige männliche Lehrkraft wirkt, wird man — nach unserem germanischen Empfinden wenigstens — ein weibliches Direktorat als eine unnatürliche Einrichtung ansehen und empfinden“ — so der Referent des Münchener Lehrertages. Dieser Empfindung liegt einerseits die Auffassung zugrunde, nach der, um in John Stuart Mills Worten zu sprechen, jede Frau jedem Mann inferior ist, andererseits aber auch eine — man verzeihe den Ausdruck — unteroffiziermäßige Anschauung von dem Wesen des Direktorats. Wenn die deutsche Lehrerschaft allerdings noch in der Empfindung befangen ist, daß es selbst für den mittelmäßigsten Lehrer unmöglich ist, an einer Schule zu arbeiten, deren Verwaltung in den Händen einer Frau

liegt, und sei sie noch so tüchtig und überlegen — dann zeigt das, wie weit wir noch im Schulwesen von der idealen Arbeitsteilung entfernt sind, bei der die Aufgaben nur nach dem Wert der Persönlichkeit und nach dem wirklichen Interesse der Schule verteilt werden. Diese Behauptung wirft aber auch wieder ein Licht darauf, welche Hindernisse einer gerechten und objektiven Einschätzung und Verwertung der Frauenarbeit in der Schule noch im Wege stehen

* * *

Ich habe versucht, sine ira et studio den Gedankengang, der mir sowohl in dem Münchener Referat als in den meisten in den Lehrervereinen gehaltenen Vorträgen über die Frage entgegengetreten ist, kritisch nachzuziehen und zugleich unsere, die Auffassung der Frauen klarzustellen. Ich bin dabei auch auf Einwände eingegangen, deren Widerlegung ich persönlich nicht mehr für notwendig halten würde. Und ich habe mich, um nicht in die gleiche Selbstverherrlichung zu verfallen, die manchen Referenten so leicht von den Lippen ging, jedes Hinweises auf die Anerkennung enthalten, die der Arbeit der Lehrerin tatsächlich von kompetenten und wertvollen Beurteilern schon gezollt ist — eine Anerkennung, die wohl geeignet wäre, durch ihr Gewicht die nachteiligen oder skeptischen Urteile zu erdrücken. Ich habe mich dieses Hinweises enthalten, weil unsere Ansprüche sich im letzten Grunde nicht auf diese Anerkennung stützen, sondern auf unsere Auffassung von den Zielen der Schule und dem Wesen menschlicher Entwicklung. Aller Fortschritt hängt davon ab, daß es gelingt, eine möglichst große Zahl eigenartiger Kräfte frei zu machen und in ihnen entsprechenden Aufgaben zu verwerten. Und gerade für die Aufgaben der Erziehung, der Kulturarbeit, in der die lebendige Persönlichkeit zugleich Subjekt und Objekt ist, wird die vollkommenste Lösung nur dann gefunden, wenn die Geschlechter in einem auf gegenseitiger Gleichwertung beruhenden Austausch ihrer Erfahrungen und Kräfte diese Lösung suchen. Diesen Boden der vollen Gleichberechtigung lasse man die Frau erst einnehmen. Sie wird auch dann noch, am Maßstab des Lehrers gemessen, ihre Unzulänglichkeiten haben, so gut wie sie ihre Überlegenheiten hat. Aber man wird sich ihrer weiblichen Eigenart anpassen, nicht nur wegen der darin beruhenden positiven Vorzüge, sondern auch um der Bereicherung willen, die das Leben der Schule aus dieser gemeinsamen geistigen Arbeit der Geschlechter erfahren wird.

Das wären etwa die Grundzüge zu dem Korreferat, das auf dem Münchener Lehrertag — nicht gehalten wurde. In der uns dort zur Verfügung stehenden Redezeit war es natürlich unmöglich, unsere Auffassung in diesem großen Zusammenhang darzustellen und aus ihren letzten Gründen herzuleiten. Es war nicht unsere Schuld, daß wir die Einseitigkeit des Referates nicht ausgleichen konnten, sondern uns be-

gnügen mußten, sie zu betonen und gegen die Gesinnung, aus der sie hervorging, zu protestieren. Daß es nicht diplomatisch war, in das gesteigerte Selbstgefühl, die hochgehende Siegerstimmung einer solchen Tagung diesen Protest hineinzuwerfen, war mir wohl bewußt. Aber die Lehrerinnen hätten ja ihren Kollegen keinen vollgültigeren Beweis ihres Mangels an Persönlichkeit, Temperament und Standesbewußtsein geben können, als wenn sie in „lammherziger Gelassenheit“ zusahen, wie man in stundenlanger Arbeit ein Bild von ihnen entwarf, dem etwa in Basedows Elementarwerk das „Ideal vereinigter Leibesgebrechen“ zum Vorbild gedient haben könnte. Schon manchmal hat es in der Geschichte der Frauenbewegung Situationen gegeben, in denen das achte Gebot aus Schleiermachers „Katechismus der Vernunft für edle Frauen“ in Kraft treten mußte: „Du sollst nicht falsch Zeugnis ablegen für die Männer; du sollst ihre Barbarei nicht beschönigen mit Worten und Werken.“

DER SCHULAUFSATZ EIN KUNSTWERK

VON OTTO ANTHES

II.

Dieselbe Bedeutung*) kommt ferner der Persönlichkeit, dem eigenen Sehen, dem eigenen Mitfühlen und der eigenen Zeichenwahl des Schreibenden zu, wenn es sich um die Gestaltung des Ganzen, um die Zusammenfügung der Darstellungsteile, also um die sogenannte Disposition handelt. Ja, gerade bezüglich der Regeln über Disposition befindet sich unser bisheriger Aufsatzunterricht in seinem gröblichsten Irrtum. Hier gerade bildet er sich ein, ein Künstlerisches vorzubereiten, und hier gerade schädigt er das Künstlerische an der Aufsatzübung auf das empfindlichste. Wenn die Kenntnis von Dispositionsregeln, die Beherrschung eines Aufbauschemas irgendwie beim künstlerischen Gestalten nützlich werden könnte, dann müßten die Oberlehrer, die jahraus, jahrein in den Oberklassen unserer höheren Schulen die Technik des Dramas lehren, sie müßten doch einigermaßen eine Rolle spielen in der lebendigen dramatischen Produktion, es müßte doch zum mindesten ein kleiner Prozentsatz der dramatischen Dichter der Nation aus dieser Schule der Technik hervorgegangen sein. Und wie liegt die Sache tatsächlich? Es gibt einen besonderen Begriff des Oberlehrerdramas, der sich aber zu dem Begriff des lebendigen, wirkenden, lebenwirkenden Dramas verhält wie die Papierblume zur prangenden, duftenden Rose. Die Sache ist eben die, daß das innerliche Gebundensein an eine starre Regel zur Erfassung des ewig neuen Lebens mehr untüchtig als tüchtig macht. Und nirgends ist der auf den Schüler ausgeübte Zwang härter und schonungsloser, als auf dem Gebiet des

*) S. Säemann II, S. 189—197.

Disponierens. In den übrigen Darstellungsmitteln, in der Wortwahl, dem Satzbau, herrscht noch eine gewisse Freiheit, hauptsächlich wohl deshalb, weil die wenigsten Lehrer noch darüber nachgedacht haben, inwieweit hier Tradition und persönliche Freiheit miteinander streiten; bei der Disposition herrscht der bare Zwang. Und doch gibt auch hier mein eigenes persönliches Verhältnis zu den Dingen, meine eigene Wertung der Dinge den Ausschlag. Sie bestimmt die Reihenfolge, sie die Art der inneren Verknüpfung der einzelnen Teile, sie die Raumverteilung. Nur so kommt eine Darstellung zustande, die mit innerer Notwendigkeit die Dinge und in ihnen die Persönlichkeit des Darstellenden wiedergibt. Mit dem Zwang einer Dispositionslehre wird nur eine Ausdruckschablone gezüchtet, die allein demjenigen etwas sagt, der in dieser Schablone mit Stolz sein eigenes Machwerk wiedererkennt.

Wer recht milde ist, wird vielleicht sagen: Das mag ja alles bis zu einem gewissen Punkte stimmen. Aber es paßt doch nur auf die Darstellungsübungen vorgeschrittener Schüler. Bei dem Anfänger, der eben erst beginnt, sich in Sätzen auszusprechen, kann von einer vernünftigen Nutzung dieser Freiheit nicht die Rede sein. Ich erlaube mir aber auch hier anderer Meinung zu sein. Ich lege allerdings nicht allzuviel Wert darauf, daß der Gebrauch, den das Kind von der Freiheit des Ausdrucks macht, ein vernünftiger ist, d. h. ein mit Bewußtsein und Absicht gemachter Gebrauch. Ich finde, daß auch der große Künstler hierbei mehr auf das Glück angewiesen ist als auf seine vernünftige Überlegung. Oder ich will lieber sagen, auf die zum mindesten halb unbewußt sich in ihm vollziehende Wahl des Ausdrucks, auf den plötzlich, blitzartig sich einstellenden künstlerischen Einfall. Und gerade hierin, in dem Vorherrschen des Einfalls gegenüber dem mühselig herausgequälten und künstlich zusammengezimmerten Ausdruck, scheint mir das Kind dem Künstler sehr nahe zu stehen. Das ist auch gar nicht wunderbar. Es wiederholt sich hier nur die Erscheinung, die wir auch in der Jugendzeit der Sprache überhaupt beobachten können. Sobald der Mensch erkannt hat, was für ein unglaublich vielseitiges Instrument der Mitteilung er in der Sprache besitzt, fängt er an, mit ganz kindlicher spielerischer Freude die einzelnen Elemente der Sprache zu variieren, um sich immer neue Ausdrucksmöglichkeiten zu schaffen. Die Sprachen treiben in ihrer Jugend zunächst einmal eine unmäßige Fülle von Formen hervor. Für jede Ausdrucksnuance wird aus dem vorhandenen Wort durch Umgestaltung eine neue Variation geschaffen. Erst später, wenn diese spielerische Freude am Gebrauch der Sprache der nüchternen Erwägung ihrer Nützlichkeit und der Rücksicht auf bequeme Brauchbarkeit gewichen ist, fängt die Überzahl der Formen an abzusterben, sie reduziert sich auf das unumgänglich Nötige. Wir haben nur noch vier Fälle, ältere Entwicklungsstufen unserer Sprache hatten deren mehr; wir begnügen

uns mit Einzahl und Mehrzahl, die ältere Sprache hatte auch noch eine Dual zur Bezeichnung der Zweizahl. Zahlwörter unterschieden mehrere Formen für die verschiedenen Geschlechter: zween, zwo, zwei, wir haben nur noch eine Form usw. So ist auch im Kind, ehe es erschreckt und eingeengt wird, eine wahrhaft künstlerische Freude vorhanden am Spielen mit dem Ausdruck, und zwar an einem Spiel, das immer neue Ausdrucksmöglichkeiten schafft, das immer wieder den Spieler selber überrascht durch die Resultate, die es zeitigt. Ich erinnere nur an die Fähigkeit lebhafter und interessierter Kinder, falls ihnen der traditionelle Ausdruck für ein Ding fehlt, sich flugs ein eigenes Wort zu bilden. Ein Knabe, der gefragt wurde, was er werden wollte, antwortete schlankweg: „Ein Dampfermann". Ein anderes Kind nannte den Gärtner „Baumschneider", und wieder ein anderes, dem das Wort „Zelt" entfallen war, bildete sich ohne Besinnen die Bezeichnung „Leinwandhöhle". Daß der Wortschatz des Kindes beschränkt sei, ist ganz und gar kein Argument gegen das Vorhandensein des Sprachtalents, wie ich es meine. Selbstverständlich ist der Wortvorrat beschränkt. Das war er auch in den Sprachen der jugendlichen Völker. Aber um so größer war hier und ist noch jetzt bei den Kindern der Trieb, mit dieser beschränkten Anzahl von Wörtern durch spielende Umformungen alles zu bezeichnen, was ihnen in den Weg kommt. Dieses beschränkte aber überaus bildungsfähige Talent und die Freude daran müßten wir bei unseren Aufsatzübungen vor allen Dingen im Kinde zu erhalten suchen. Dazu wäre es allerdings in erster Linie nötig, ihm seine eigene Art des Sehens, des Auffassens der Dinge zu erhalten. Und darin sündigen wir unsagbar viel und oft. Dreiviertel unseres ganzen Unterrichts verfolgt kein anderes Ziel, als das, dem Kinde unsere Art zu sehen aufzudrängen. Wir reden und reden immerzu: „So mußt du das sehen. Wie ich es sehe. Nicht wahr, so ist es?" Und wenn wir die Kinderaugen zweifelnd und ungläubig auf uns gerichtet sehen, dann packt uns von neuem der Eifer und die Begeisterung, den kleinen Menschen doch ja nach unserem Bilde zu formen, und wir reden von neuem und immer weiter, bis schließlich das Kind den Widerstand aufgibt, sein eigenes Geschautes schwimmen läßt und unser Sehen annimmt. Je mehr wir das Kind uns innerlich zu eigen gemacht haben, je mehr es an uns hängt, desto leichter wird uns diese Entpersönlichung. Ich kenne den Fall eines Knaben, der aus einer Stunde in der Heimatkunde nach Hause kam und sagte: „Vater, heute haben wir ein Bild von Lübeck in der Schule gehabt. Da sah aber das Burgtor komisch aus!" — „Wie sah es denn aus?" fragte der Vater. — „Ja, weißt du, es war einfach so ein Viereck." — Jetzt dämmert es dem Vater. Sie haben einen Plan von Lübeck gehabt, auf dem ihnen der Grundriß des Torturmes gezeigt worden ist. Weshalb das Burgtor mit einem Male so dargestellt wird, das hat der Junge nicht kapiert. Aber er hat es im Vertrauen auf

seinen Lehrer gläubig hingenommen, daß dieses Viereck das Burgtor wäre. „Wenn er es nun einmal mit Gewalt so haben will, daß das das Burgtor sein soll, nun gut, dann mag es das Burgtor sein." Ganz leise regt sich in ihm nur noch der Widerspruch und der Zweifel: Komisch ist es. Aber auch dieses zarte, zaghafte Widerstreben schwindet nach und nach, das Kind gewöhnt sich, überhaupt nicht mehr mit seinen eigenen Augen zu sehen, es verliert auch ganz und gar den Mut dazu; es begnügt sich schließlich damit, so zu sehen, wie es der Lehrer wünscht, und wird also ein guter Schüler. So wie wir auch den Lehrer am höchsten zu schätzen pflegen, der es in der sanften und gründlichen Unterdrückung der persönlichen Auffassung des Kindes am weitesten bringt. Er hat die Kinder famos in der Hand, heißt es. Ein vorzüglicher Lehrer. Die Kinder haben aber tatsächlich, wenn dieser Zwang fehlt, der ihre Sinne in einer bestimmten Richtung festlegt, ihre eigene Art, die Dinge aufzunehmen, und meines Erachtens wäre es die erste Aufgabe des Lehrers, dafür Verständnis zu haben und sich daran zu freuen. Mädchen des zweiten Schuljahres wurden aufgefordert, über ihre Puppen zu schreiben. Dabei schreibt eine:

Meine Puppen.

Ich habe in den Ferien mit meinen Puppen gespielt meine Puppe ist in den Ferjen Verreist gewesen meine Puppe hat in den Ferjin Husten gehabt meine Puppe hat Kopfwe gehabt.

Eine andere:

Ich habe zwei große Puppen und zwei kleine. Mitt den kleinen Puppen spiele ich am meisten. Dann gehen sie auch zum Baden und bleibt wieder zu lange im Wasser nnd wird krank. Wenn es schon besser ist geht sie in die Puppenstube zieht sich an und geht raus.

Und eine dritte:

Meine Puppen heißen Else, Ilse und Elisabeth. Eine der Puppen war einmal krank. Ich schickte Ilse zum Kaufmann sie sollte Eier holen aber o weh sie ließ alle fallen Als sie zu Hause kam, gab sie mir die Tüte.

Ein Lehrer, der nicht das Verständnis für die kindliche Art zu sehen hat, wäre imstande, sich über diese unverfrorene „Lügerei" aufzuregen, über die „Unwahrhaftigkeit" seiner Schülerinnen aufs tiefste betrübt zu sein. Ich würde ihn nur für töricht halten. Denn das eben ist echt kindliche Art, ein lebendiges Wesen in die Puppe hineinzusehen, und diese Illusion, ein lebendiges Wesen vor sich zu haben, bedeutet für das Kind einen Lebenswert. Wenn es diese Illusion im Aufsatz aus sich heraus stellt, so hat es ein Stück seiner eigenen kleinen Persönlichkeit aus sich herausgestellt. Übrigens sind die Beispiele nicht durchaus beweisend für die ursprüngliche Fähigkeit des Kindes, das auch treffend auszudrücken, was in ihm lebendig ist. Insbesondere trägt das erste Beispiel schon sehr deutlich die Merkmale

der Schulerziehung an sich. Es zeigt keine reine Kindersprache, sondern eine schon sehr vom schlechten Schulton angekränkelte Sprache. Ein Kind, das ganz naiv aus sich heraus spricht, wiederholt nicht am Anfang eines jeden Satzes das Subjekt „meine Puppe". Das ist schon künstlicher Schulstil. Wie es überhaupt seine ungeheuren Schwierigkeiten hat, durchaus einwandfreie Beispiele zu bekommen, solange einem nicht ein Kind zur Verfügung steht, das nicht bei der Erwerbung der technischen Fertigkeit des Schreibens auch die übrigen Bemühungen unserer Schule hat über sich ergehen lassen. Immerhin zeigen meine Beispiele, daß die kindliche Art zu sehen, nicht nur ihre unzweifelhafte Existenzberechtigung hat, sondern auch in sich die Möglichkeit einer selbständigen Entwicklung trägt.

Denselben Fehler und fast einen noch schlimmeren als bei der Beeinflussung der kindlichen Sinnestätigkeit machen wir, wenn wir den Gefühlsanteil des Kindes an den zur Behandlung kommenden Dingen von vornherein nach unserer erwachsenen Gefühlsweise umformen und korrigieren. Wir reden nicht nur auf das Kind hinein: Du mußt das so und so sehen; nein, wir setzen dann noch mit ganz besonderer Emphase hinzu: Dabei mußt du so und so fühlen. Das und das muß dir gefallen, über dies und dies mußt du heftig entrüstet sein usf. Es liegt auf der Hand, daß ein Kind, das in dieser Weise fortgesetzt in seinem Gefühlsleben bevormundet wird, schließlich überhaupt die Fähigkeit einbüßen wird, ein selbständiges Gefühlsleben zu führen, in jedem Falle wird sich auch das eigenartigste Kind hüten, sein vielleicht von dem des Lehrers abweichendes Gefühl irgendwie zum Ausdruck zu bringen. Ein eigener Ausdruck ist aber natürlich nur möglich, wo ein eigenes Verhältnis zur Sache existiert. Mit Leuten, denen der sprachliche Ausdruck überhaupt nur ein Formales ist, diskutiere ich überhaupt nicht. Das Formale, das allen Gemeinsame, das Traditionelle ist das Selbstverständliche. Das für den einzelnen Menschen Wichtige fängt erst jenseits des Traditionellen an, fängt erst da an, wo sich die Individualität über das Traditionelle erhebt. Kinder, denen auch im Unterricht einigermaßen das Rückgrat gestärkt ist, die erkannt haben, daß ihr Lehrer nichts unterdrücken will, was da ist, die gehen da oft mit einer erfrischenden Offenherzigkeit heraus. In einem dritten Schuljahre wurde über die Lieblingspuppe geschrieben. Da sagt eine:

Meine Lieblingspuppe.

Ich habe drei Puppen und eine Badepuppe. Aber ich spiele lieber mit Bälle. Ich habe mir heute auch ein Ball mit genohmen. Wir dürfen auf dem Schulhof Ball spielen. Ich spiele mit meinen Freundinen. Meistens spielen wir König drei. Manchmal fliegt er über das Gitter und dann müssen wir rüber klettern. Das mach Herr Deriktor nicht haben.

Also die Puppe ist der Vorwurf, aber sie macht sich nichts aus Puppen. Sie schreibt also lieber über das Ballspiel, das ihre Freude

ist. Der Lehrer, der dabei bemerkt, daß der Aufsatz mißraten ist, weil das Thema nicht innegehalten ist, kann mir leid tun.

Das gegebene Thema als Forderung ist für meine Begriffe schon an sich eine Bevormundung, die Unfreiheit und Unselbständigkeit zeitigt. Ich lasse das vom Lehrer gegebene Thema eigentlich nur gelten als Anregung, als Haken, an dem der kleine Mensch sein Garn befestigen kann. Weiterspinnen soll er es dann, wohin ihn der Geist treibt. Jedenfalls aber — wer bei der Aufstellung eines Themas den Gefühlsanteil von vornherein festlegt, den der Schüler an dem zu behandelnden Stoffe nehmen soll, verleitet im wahrsten Sinne des Wortes zur Unwahrhaftigkeit. Das Kind, das unter dem Drucke des Aufsatzthemas von seiner Lieblingspuppe spricht, während ihm in Wahrheit alle Puppen der Welt furchtbar gleichgültig sind, wird späterhin auch von seinem eminenten Interesse an der klassischen Dichtung sprechen, während ihm vielleicht der Geschmack daran längst gründlich ausgetrieben ist. Und Schlimmeres!!

Wenn alles das, was ich bis jetzt ausgeführt habe, auch nur einigermaßen richtig ist; wenn aus eigenem Sehen und eigenem Gefühlsanteil an dem Gesehenen der eigene selbständige Ausdruck erwächst oder wenn eigenes Sehen und eigenes Fühlen auch nur neben anderen notwendige Vorbedingungen dieses eigenen Ausdrucks sind; wenn ferner dieser eigene Ausdruck nicht etwa nur eine Marotte der Kunsterziehungsfanatiker, sondern ein aus dem Wesen der sprachlichen Darstellung heraus sich ergebendes Natürliches und Tatsächliches ist, das durch die Schulübung leicht verderbt und verkümmert werden kann — dann ist die unmittelbare Nachahmung, wie sie unser Aufsatzunterricht in den weitaus meisten Fällen fordert, unmöglich das richtige Mittel. Die Forderung der unmittelbaren Nachahmung im Aufsatz weist von vornherein den Sinnen und den Gefühlsregungen des Schülers eine bestimmte Straße, entwöhnt damit den Schüler überhaupt des eigenen Erfassens und Fühlens und richtet so auch auf allen anderen Gebieten der Erziehung unberechenbaren Schaden an. Sie lehrt ferner die Sprache begreifen als etwas absolut Fertiges, als eine fertige Form, in die jeder Gedanke hineingezwängt werden müßte und könnte. Und sie bringt schließlich das Kind um eine der größten Freuden, die die Schule ihm gewähren kann, um das Bewußtsein, selbst schöpferisch tätig zu sein. Damit der Aufsatz ein Kunstwerk werde, bringe ich dem Kind nicht eine einzige Regel, nicht ein einziges Gesetz bei. Ich sichere aber dem Aufsatz den Charakter eines Kunstwerks und dem Kinde die Künstlerfreude, indem ich ihm die Möglichkeit zur Befriedigung des vorhandenen Triebes gebe, aus eigenem Sehen und eigenem Fühlen heraus die Welt auf eigene Art darzustellen.

Was also vom Lehrer zu allererst verlangt werden müßte, das wäre das Verständnis für die besondere Art des Gestaltens, wie es

sich auch in der bescheidensten Aufsatzübung des kleinen Schülers ausprägt. Ist dieses Verständnis und damit die Freude an den Gestaltungsversuchen des kleinen Menschen da, dann verschwindet sofort die unselige Sucht, alles, was das Kind auf seine Weise sagt, in die Sprache der Erwachsenen zurechtzurücken. Daß überhaupt unsere ganze bisherige Art des Korrigierens dem so aufgefaßten Gestalten des Kindes gegenüber versagen muß, liegt auf der Hand. Damit ist aber keineswegs gesagt, daß der Lehrer auf alle Kritik und auf allen Einfluß dem Aufsatz gegenüber verzichten müsse. Im Gegenteil. Ich glaube, der Lehrer, der sich des immerhin plumpen Eingriffs vermittels der bei jedem einzelnen Fehler angebrachten roten Striche enthält, wird viel mehr in der Lage sein, die kleine Seele und ihre Selbstdarstellung im Aufsatz segensreich zu beeinflussen. Unsere Gegner berufen sich gern darauf, daß auch die großen Künstler den Ratschlägen ihrer Freunde zugänglich gewesen sind und nach ihren Vorschlägen Veränderungen an ihren Werken vorgenommen haben. Aber wenn ich die ganze Literaturgeschichte durchmustere, so finde ich nicht eine einzige auf diese Art zustande gekommene Veränderung, die ich eine wirkliche Verbesserung nennen möchte. Die äußere Gestalt des Werkes ist vielleicht praktischer geworden, ein Drama bühnenfähiger, ein Roman bequemer lesbar, ein Gedicht schneller verständlich, aber jedesmal ist dabei von dem Eigensten des Dichters vieles unrettbar verloren gegangen. Die Aufsätze unserer Schüler haben keine unmittelbaren praktischen Zwecke zu erfüllen. Die Sauberkeit und äußere Lieblichkeit der Hefte, die dem Inspektor zuliebe gepflegt wird, kann ich als Zweck nicht anerkennen. Der Aufsatz kann also alle Rücksichten auf ein etwaiges Publikum außer acht setzen. Deshalb würde ich es für das Richtige halten, alles Zurechtrücken zu vermeiden und sich mit dem Aufsatz, so wie er vorliegt, abzufinden. Das schließt selbstverständlich nicht aus, daß ich dem Schüler sage: Dein Aufsatz ist verfehlt. Ich hätte das vielleicht so und so gemacht. Aber ich zwinge ihn nicht, seinen vorliegenden Aufsatz nun nach meinem Geschmack umzumodeln. Ich veranlasse ihn nur immer und immer wieder, seine Sinne zu gebrauchen, auf seine Gefühlsregungen zu lauschen und Spaß zu gewinnen am Suchen nach dem besten Ausdruck dessen, was er aufnimmt und empfindet. Ich werde den Erfolg oder Mißerfolg meiner Bemühungen an seinen kommenden Aufsätzen schon merken, ohne daß ich ihm sein Werk zerstört und ihm die Freude daran und vielleicht am eigenen Schaffen überhaupt genommen habe.

Es ist unzweifelhaft richtig, daß wir Lehrer immer nur imstande sein werden, unsere Kultur der neuen Generation zu überliefern, niemals dazu, selber die Kultur dieser neuen Generation zu schaffen; daß wir also immer doch die Rückständigkeit repräsentieren gegenüber dem Fortschritt, der in den Kleinen vor uns schlummert. Aber wer daraus den Schluß zieht, daß es auf etwas mehr oder weniger Rückständigkeit

dann doch nicht ankomme, der schließt sehr töricht und sehr wenig menschenfreundlich. Es ist etwas anderes, wenn ich meine Kultur als etwas Fertiges, Geschlossenes überliefere, mit dem Anspruch, der Weisheit letzten Schluß gegeben zu haben; wenn ich gewissermaßen mit meiner Kultur alle die Türen vernagele, die zu einer neuen führen können, und so den jungen Menschen der neuen Zeit zwinge, sich erst die Nägel blutig zu reißen, ehe er endlich nach langen Mühen sich die verrammelten Pforten wieder öffnet; und es ist etwas anderes, wenn ich meine Kultur mit allen Reizen schmücke, die ich daran finde, dabei aber die Löcher alle weit offen lasse, damit der junge Mensch bequem weiter gehen kann, wenn es ihm bei mir nicht mehr gefällt. Es ist ein alter Witz der Wissenschaftler, denen die Wissenschaft nur die Methode und nicht auch den weiten Blick gegeben hat, daß sie mit besonderer Vorliebe in allem Neuen die Elemente der Vergangenheit aufspüren und dann triumphierend ausrufen: Seht da, das soll etwas Neues sein. Schon bei den alten Griechen und Römern usw. Die überflüssigste Arbeit, die ich mir denken kann. Als ob es nicht selbstverständlich wäre, daß alles Neue aus dem Alten hervorgeht, daß es also Elemente des Alten in Masse in sich enthält. Wozu sich also dabei aufhalten? Die Tradition ist das Selbstverständliche, das Neue ist das Wichtigere. So will ich mich auch nicht irre machen lassen, wenn man mir entgegenhält, daß es auf meine Weise auch nicht so sehr viel anders werden würde. Viel? Wer verlangt denn viel? Daß das Kind sich in Worten ausdrückt, ist selbstverständlich. Daß es sich in Worten ausdrückt, die es von anderen gehört hat, ist ebenso klar. Aber eine einzige eigene Wendung, eine einzige eigene Verknüpfung, eine einzige Spur eigenen Sehens, eine einzige Regung eigenen Fühlens, das ist des Neuen genug. Und der Aufsatz, der das enthält, erfüllt zum Überfluß auch noch die Forderung, die man an jedes lebendige Kunstwerk zu stellen berechtigt ist, daß es aus der Gegenwart hinaus in die Zukunft weist.

DER KATECHISMUS IN DER SCHULE

VON MARTIN HAVENSTEIN-HALENSEE

Daß die großen staatlichen Institutionen hinter den Einzelnen, die ins Land der Zukunft voranstürmen, weit zurückbleiben, das ist eine Tatsache, die man beklagen mag, die man aber nicht ändern kann. Denn sie liegt in der Natur der Dinge.

Ein großer, schwerbepackter Lastwagen kann unmöglich gleichen Schritt halten mit den leichtbeschwingten Fußgängern, die auf demselben Wege sind, besonders wenn es bergauf geht. Er kann auch nicht von der breiten Fahrstraße auf schmale Pfade abbiegen, die den Wanderer zu schönen Höhen locken, und am allerwenigsten kann er

dem kühnen Kletterer folgen, der den steilen Gipfel einsam erklimmt. Das zu verlangen, wäre Tollheit.

Wenn die Fuhrleute ihre Schuldigkeit tun, wenn sie den Wagen nicht unnötig halten lassen und die Straße fahren, die ihnen von den Vorausgeeilten als die nächste und beste geschildert wird, so muß man zufrieden sein.

Nicht wahr, ich bin auf der Hut vor ungerechten Anklagen und übertriebenen Forderungen?

Und doch muß ich nun eine schwere Anklage gegen unsere Schule richten. In dem Falle, den ich im Auge habe, gewiß mit Recht. Die Fuhrleute haben's gar zu arg getrieben. Volle dreihundert Jahre steht nun schon der Wagen an derselben Stelle. Soll man da nicht ungeduldig werden?

Ich muß die Schule anklagen, daß sie wider alle Vernunft ein gänzlich veraltetes Lehrbuch gebraucht. Sie, die in der Geschichte und Erdkunde, in der Mathematik und Physik, ja in allen Fächern ein Lehrbuch als nicht mehr „auf der Höhe" verwirft, wenn es, sagen wir, dreißig Jahre alt ist, sie gebraucht nach wie vor im Religionsunterricht ein Lehrbuch, das genau dreihundertsechsundsiebenzig Jahre alt ist, ohne daß es je umgearbeitet und sprachlich und sachlich den Fortschritten der Zeit angepaßt worden wäre. Ich meine Luthers kleinen Katechismus. 1529 gab ihn Luther heraus als ein Lehrbuch für den Unterricht im christlichen Glauben. In der Vorrede empfiehlt er den Pfarrherren und Predigern, an die er sich wendet, „das junge und alberne Volk" einen fest bestimmten Text und „Verstand" (Erklärung) zu lehren, „sonst werden sie gar leicht irre", aber er fordert nicht, daß man gerade den von ihm dargebotenen Text und Verstand lehre. Vielmehr erklärt er ausdrücklich: „Erwähle dir, welche Form du willt, und bleibe dabei ewiglich." Sein Büchlein war also als ein Beispiel gemeint, wie man's machen könne, als ein Versuch, dessen einzige Absicht war, Kenntnis und Verständnis herbeizuführen.

Welches Recht haben wir demnach, Luthers „Form" unverändert weiter zu lehren, wenn sie im Laufe der Zeiten ein Hindernis des Verständnisses geworden ist?

Das gilt zunächst von einzelnen Wendungen, die unserer heutigen Ausdrucksweise nicht mehr entsprechen. Dahin gehört das häufige „so" anstatt des Relativpronomens und Stellen wie die folgenden:

„Gottes Name ist zwar an ihm selbst heilig.
Das hilf uns, lieber Vater im Himmel!
Denn wir sind der keines wert, das wir bitten."

Wer bestreitet es, daß diese veralteten Wendungen das Verständnis erschweren? Warum aber unterläßt man es dann, sie in unser modernes Deutsch zu übersetzen? Hat man denn vor lauter falscher Pietät nicht so viel wahre Pietät, von Luther zu lernen und es ihm nachzutun — ihm, der den Leuten „aufs Maul sah", als er die Bibel übersetzte, und

der das Buch, das ihm das heiligste war, in das Deutsch übertrug, das damals modern war?

„Kleinigkeiten!" wird man vielleicht sagen. „Was liegt an solchen Kleinigkeiten?"

Es wäre auch mit diesen kleinen sprachlichen Änderungen nicht getan, wiewohl es gut getan wäre und in Luthers Sinne. Man müßte weit gründlicher ändern. Denn abgesehen vom ersten Hauptstück ist Luthers Sprache im kleinen Katechismus so abstrakt, daß sie für alle schwer verständlich ist, die nicht an abstraktes Denken gewöhnt sind. Am meisten beim dritten Hauptstück. Sind diese „Erklärungen" nicht viel schwerer zu erklären als der Text des Vaterunsers selbst? Einer Erklärung des Vaterunsers aus sich selbst können die Kinder, wenigstens verstandesmäßig, einigermaßen folgen; einer Erklärung der Lutherschen Erklärungen aber können sie nicht folgen, nicht einmal mit einem rein grammatischen Verständnis. Welcher Religionslehrer hat dies nicht reichlich erfahren?

Aber geändert wird das nicht. Man mag es tausendmal in den Augen der Kinder gelesen haben, daß sie diese Erklärungen nicht verstehen, es mag tausendmal gesagt und geklagt und gedruckt worden sein, jeder Mensch mag es wissen, der darüber nachgedacht hat — es bleibt alles beim Alten — der Wagen steht unbeweglich.

Und das ist noch immer nicht alles und nicht das Schlimmste. Das Schlimmste ist, daß wir gezwungen sind, dem kindlichen Alter in diesen Dingen geradezu Hohn zu sprechen. Man stelle sich doch nur folgendes klar vor die Seele: in unseren höheren Schulen lernt der Sextaner, ein 9—10jähriges Kind: „Du sollst nicht ehebrechen. Was ist das? Wir sollen Gott fürchten und lieben, daß wir keusch und züchtig leben in Worten und Werken und ein jeglicher sein Gemahl lieben und ehren." Der Quintaner lernt: „Der mich verlorenen und verdammten Menschen erlöset hat, erworben, gewonnen, von allen Sünden, vom Tode und von der Gewalt des Teufels." Der Quartaner lernt: „Wir bitten . . ., daß uns Gott . . ., wenn unser Stündlein kommt, ein seliges Ende beschere und mit Gnaden aus diesem Jammertal zu sich nehme in den Himmel."

Bedarf es eines Kommentars zu diesen Tatsachen? Reden sie nicht selbst deutlich genug? Man stelle sich nur recht lebendig einen Knaben vor mit kinderreinen Wangen und unschuldsblauen Augen, wie er aufsagt: „der mich verlorenen und verdammten Menschen erlöset hat".

Ist es möglich? Eine solche Mißhandlung der kindlichen Seele im zwanzigsten Jahrhundert? In unserem hochpädagogischen Zeitalter? Und nicht etwa verübt von irgend einem Taktlosen, nicht nur geduldet, sondern verordnet und befohlen?

Ich habe einzelne Stellen herausgegriffen, um deutlich zu machen, was ich sagen will, meine aber, daß dasselbe ungefähr von allem gilt. Wenn es auf ein innerliches Verstehen abgesehen ist, und das ist

es doch wohl, so ist meines Erachtens der ganze Katechismus für Kinder völlig ungeeignet. Ich glaube, wenn einmal die Mauer der Überlieferung, die uns den Blick hemmt, durchbrochen ist, dann wird man vor der Tatsache unseres Katechismusunterrichts den Kopf in die Hand stützen und sich verwundert fragen: „Wie war's nur möglich?“ Und tun das heute nicht schon viele, sehr viele?

Ich will gar nicht davon reden, wie sehr die Dogmatik des Katechismus unserer heutigen Erkenntnis von Welt und Geschichte widerspricht, wiewohl es wahrlich verkehrt genug ist, Kindern eine gänzlich veraltete Theologie beizubringen, die sie nicht einmal verstehen können. Ich will nur auf den spezifisch lutherischen inneren Kern des Katechismus hinweisen, auf die Religion des Katechismus. Sie ist höchst individuell und setzt, um recht verständlich zu sein, eine ganz besondere individuelle Lage und Anlage voraus. Oder kann man sich Luthers Sünden- und Gnadenlehre mit innerer Wahrheit aneignen, wenn man nicht auf ähnliche Erfahrungen zurückblickt, wie er sie in der Klosterzelle gemacht hat? Hat denn nun je ein Kind dergleichen erlebt? Ja, erlebt jeder Erwachsene so Entsetzliches? Kann man's ihm auch nur wünschen? —

Ehrlichkeit tut uns not, Ehrlichkeit gegen uns selbst. Wir müssen durch alles Angelernte, das auf der Oberfläche der Seele schwimmt, hindurch in unsere Tiefe tauchen, um da zu ergründen, was wir wirklich an Religion in uns tragen. Oder haben wir keine Tiefe? Sind wir nur Nachempfinder? Mir will es sehr seltsam scheinen, daß Millionen und Abermillionen behauptet haben und noch behaupten, in Luthers Katechismus fänden sie den genauen Ausdruck ihres eigenen Glaubens. Wer einmal die Geschichte von der suggestiven Macht der starken Persönlichkeit schreiben wird, der wird dabei der lutherischen Theologie ein langes Kapitel widmen müssen.

Zur Veranschaulichung dieser Gedanken will ich noch auf Luthers Sakramentslehre hinweisen, wie sie im kleinen Katechismus enthalten ist. Gibt es etwas Einleuchtenderes, als daß Luthers Lehre vom Abendmahl seiner besonderen geschichtlichen Situation entsprungen ist? Diese vermittelnde, halb und halbe Auffassung konnte nur in einem Geiste entstehen, der eine katholische Vergangenheit mit sich trug und sich von festhaftenden Erinnerungen gehindert fühlte, sie völlig abzuwerfen. Sind wir in dieser Lage? Haben wir in unserer Jugend die Andachtsschauder der Messe unter gotischen Pfeilern gefühlt? Und doch lernen wir nach wie vor diese seltsame Lehre, und die Theologen bringen es fertig, aus der Sache zu erklären, was in Wahrheit nur die Situation erklärt.

Und so sage ich: mag alles sein, wie es will! Mag man fort und fort die eigene innere Wirklichkeit mit den Schleiern der Überlieferung bedecken! Es wächst ja auch unter diesen Hüllen, was wachsen kann und muß, nur daß es leider nicht im hellen Lichte steht. Aber aus

dem Schulunterricht muß der Katechismus entfernt werden. Daß man zehn- bis zwölfjährigen Kindern täglich Luthers tiefste Seelenerlebnisse ausliefert, ist einfach ungeheuerlich. Uud daß man meint, zehn- bis zwölfjährige Kinder könnten Luthers Sünden- und Gnadenlehre verstehen, ist ebenso ungeheuerlich.

Ich sage nichts gegen die Kirche. Die mag ihren Konfirmationsunterricht verantworten, wie sie kann!

Aber die Schule, die der Psychologie und der Pädagogik Rechenschaft schuldet, sie sollte endlich ein Einsehen haben. Kann sie sich nicht entschließen, auf den Religionsunterricht überhaupt zu verzichten, was das Beste wäre, so gebe sie wenigstens den Katechismus dran! Dann wird immerhin das Ärgste vermieden.

NEU-OLYMPIA UND SEINE IDEALE

VON ALFRED KORN-HAMBURG

Viel Gutes und Nützliches hat man letzthin über die neuen Bestrebungen auf dem Gebiete der Leibeserziehung gesprochen und geschrieben. Man hat sogar erkannt, daß die Gymnastik*) Ausgangspunkt aller künstlerischen Tätigkeit war und auch jetzt noch bei richtiger Pflege eine künstlerische Betätigung ist, die den Menschen selbst zum Gegenstande hat. So kam es auch, daß die Gymnastik auf dem dritten Kunsterziehungstage, der bekanntlich im Oktober 1905 in Hamburg stattfand, als Gegenstand der Beratung eines vollen Tages auf dem Programm vorgesehen war. Freilich fanden die Erörterungen keinen Abschluß. Allein im wesentlichen ist Klarheit geschaffen.

Die Gymnastik werde eine Kunst und Volkssache! So fordern wir. Weiteste Kreise des Volkes sollen an ihr Interesse haben und Freude empfinden, nach ihr verlangen und ihr einen Teil der Tagesarbeit widmen. Alles aber um der Erziehung und Bildung des einzelnen Menschen willen; diese soll sie fördern und heben. So muß ihre Pflege in richtige Bahnen geleitet werden, d. h. in solche, wo eine künstlerisch erziehende Wirkung erwartet werden darf. Sonst geraten wir in unser heute noch beliebtes ödes Kraftmeiertum, in das Schauturnen oder Schauschwimmen oder in den Turndrill, der nur Muskeln schafft, aber den Menschen nicht bildet, der zum Gehorsam erzieht, aber nicht zur Lebensfreude und zu freier und hoher Lebensauffassung. Viele Bestrebungen der Gegenwart zielen ab auf Höherführung und Vertiefung des individuellen Lebens; alle treffen sie nicht den Kern der Sache. Denn es fehlt das geistige Band, das all die einzelnen Veranstaltungen solcher Art umfaßt; das bewußt-selbsterzieherische Moment. Dies aber kann nicht besser geweckt

*) Man sollte einmal ein Preisausschreiben zur Auffindung des deutschen Wortes veranstalten, das am besten den Sinn des griechischen Wortes „Gymnastik" wiedergibt. Bis jetzt ist wohl das Wort „Turnspiel" die beste Übersetzung

werden, als indem wir auf den Ausgangspunkt aller freien künstlerischen Tätigkeit zurückgehen: auf die Gymnastik.

Das klingt so neu und ist doch schon so alt und nur untergegangen im Laufe der Zeit. Griechenland in seiner Blütezeit ist uns auch hier das ewige Vorbild, jene Antike, die „ganze Mannheit, war fest, sonnenbraun, im Gegenwärtigen zu Haus, eins mit sich und ohne Sehnsucht".



Jeder weiß, wie hoch der Einfluß jener griechischen Gymnastik einzuschätzen ist. Die Zeit der Renaissance versuchte da wieder einzusetzen, wo vor langer Zeit die Welt der Griechen in Schutt und Trümmer fiel. Politische und kirchliche Wirren vereitelten das Ziel. Erst in der jüngsten Zeit setzt eine neue Kulturepoche ein, die man füglich „Neu-Renaissance" nennen könnte. Denn ihr Geist ist derselbe, der in Hellas zu Perikles' Zeiten und in Italien zu Michel Angelos Zeiten wehte. Möchten wir doch diesmal das Werk vollenden können! Ein gewaltiges Ringen und Streben, Sehnen und Hoffen geht durch den Geist unserer Zeit. Im Fortschritt aber lag noch immer der Sieg, und weil unsere Bestrebungen einen Fortschritt bedeuten, so glauben wir an unseren Sieg und sind zukunftsfroh. Dafür bürgen auch die bisherigen Erfolge.

Man sieht, daß wir an einem Problem arbeiten, dessen Lösung und Durchführung eine Epoche von kulturgeschichtlicher Bedeutung sein wird, wenn es erst allgemein erfaßt ist. Da ist es sehr wichtig, sich von vornherein über die richtige Art der Gymnastik zu verständigen.

Gymnastik, wenn sie künstlerisch erziehend und menschenbildend sein soll, kann nicht in Hallen und Kleidern betrieben werden. Sie will natürlich sein, und das ist sie in Gottes freier Luft, im Sonnenschein, unter Bäumen, das ist sie, wenn wir die Kleider abgelegt haben und nackt uns tummeln. So ganz allgemein gesprochen. Von der Betrachtung des nackten Mitmenschen sind ja alle künstlerischen Regungen ausgegangen. Gott schuf den Menschen ihm zum Bilde. Da tritt neben das ästhetische Moment sogleich das ethische. Und hier ist mit Mühe ein Berg

von Vorurteilen zu überwinden, die, aus unrichtigen und ungesunden Vorstellungen entsprungen, die Begriffe des Nackten und Unsittlichen so arg verwechseln. Immer wieder muß man betonen, daß nackt niemals unsittlich ist. Sondern unsittlich sind nur die Gedanken des Beschauers, oder es ist das Motiv bei dem Ablegen der Kleidung. Warum glauben wir den Anblick des Nackten nur in einer Badeanstalt, nicht auch auf einem Spielplatz ertragen zu können? Der Kunst gestatten wir gern, nackte Figuren darzustellen, und schämen uns doch unseres eigenen Leibes! Seltsamer Widerspruch! Sind wir doch Körper und Geist. Beide sind gleichwertig und gleich edel, beide gleicher Pflege bedürftig. Mit der Pflege des Körpers kommt, wie von selbst, das Gefühl seiner Höherwertung; zu ihr spornt uns Selbstkritik und Kritik durch andere und lebendige Anschauung an, die uns keine Museen und Aktsäle je ersetzen können.



Das Ideal eines schönen Körpers ist allerdings je nach der Mode mehr oder weniger starken Schwankungen unterworfen. Am stärksten das Ideal des weiblichen Körpers, weniger dagegen das des männlichen, weil sich der vollkommen männliche Körper logisch, fast mit mathematischer Genauigkeit aufbauen läßt: denn der Manneskörper ist für den vollkommensten zu halten, der nach jeder Richtung hin im Verhältnis zu seinem Kraftaufwand am leistungsfähigsten ist, was natürlich keineswegs Leute mit mächtigen Muskelanhäufungen sind. Es zeigt sich dies besonders bei der Umkehrung des Satzes. Man beobachte einmal eine Schar gleichmäßig trainierter, bekleideter junger Leute beim Turnspiel, suche sich den leistungsfähigsten heraus, und man wird finden, wenn sich alle entkleiden, daß man den schönsten herausgegriffen hat. Die beigefügten Abbildungen haben den Zweck, die Proportionen des Wuchses und der Muskelbildung zu zeigen. Es sind junge Männer, die nicht etwa berufsmäßig, sondern lediglich aus Freude am

ausgebildeten Körper einen Teil ihrer freien Zeit der Körperpflege widmen. Ihrem Interesse an der guten Sache haben wir es zu verdanken, die erwähnten Aufnahmen diesen Zeilen beifügen zu können.



Wenn wir nun sagen: die Gymnastik werde um des Menschen willen gepflegt, in freier Luft und nackt, so sind wir uns auch klar, daß es im Grunde Sache der individuellen Lebensanschauung ist, überhaupt eine solche Forderung aufzustellen. Diese Frage kann hier leider nur gestreift werden. Als berechtigt kann und muß sie anerkennen, wer immer der Welt zugewandt ist, wer das Leben lebenswert findet, wer überhaupt an einen sittlichen Fortschritt der Menschheit glaubt. —

So setzte die geistige Seite der Bewegung mit dem dritten Kunsterziehungstage bedeutend ein. Die Gymnastik wurde als Grundlage und als das einigende Band der einzelnen auf Vertiefung des geistigen Lebens abzielenden Bestrebungen der Gegenwart erkannt. Daneben läuft eine auf die praktische Seite gerichtete Bewegung, deren Ziel es ist, Plätze zu errichten, in denen solche Nacktgymnastik betrieben werden kann. Nichts wäre mehr zu wünschen, als wenn beide Bewegungen Hand in Hand arbeiteten, die mehr ideale und die mehr reale. Kein würdigerer Erfolg des dritten Kunsterziehungstages könnte erdacht werden!

Die reale Bewegung ist in großen Zügen etwa folgende:

Vor mehreren Jahren hat sich ein „Deutscher Verein für vernünftige Leibeszucht“ (oder Körperkultur) e. V. mit dem Sitz in Berlin gebildet. Seine Ehrenvorsitzenden sind Prof. Begas, Prof. G. Fritsch, der bekannte

Anatom der Berliner Universität, und Prof. Schweninger. Die allmonatlich mit Illustrationen erscheinende Vereinszeitschrift führt den Namen „Kraft und Schönheit" *). Daneben gibt es zahlreiche Ortsgruppen; die hamburgische führt den Sondernamen: Olympia-Verein.

Die sog. Lichtluftsportplätze oder Luftbäder sind meist selbständig, zum Teil auch im Anschluß an Erholungsheime errichtet. Man trifft sie an in den Dünen, an der See, im Walde, in den Bergen und Alpen, auf flachem Felde, in Dorf und Stadt. Jeder Platz ist in seiner Art und Anlage reizvoll, besonders aber, wenn er im Schatten hoher Bäume und am fließenden Wasser errichtet ist. Da tummelt sich groß und klein heiter und frohen Sinnes im wohligen Gefühle der Befreiung vom Zwang der Kleidung, den nackten Leib dem milden Einfluß des Lichts und der Luft ausgesetzt. Das Auge lernt wieder sehen und die Schönheit eines Menschen erfassen und begreifen. Das Spiel der Glieder und Muskeln in der Bewegung, wie etwa beim Lauf und Tennispiel, ist ein unvergleichlich schöner Anblick.

Die Männer legen eine Badehose an. Die Frauen, denen, soweit nicht eigene Plätze für sie bestehen, meist ein Tag der Woche reserviert wird, sind zumeist mit einem bis auf die Kniee reichenden Gewand angetan. Als Vorbild wäre etwa das Gewand zu empfehlen, welches die Statue der Matteischen Amazone im Vatikan trägt. Allein schon der Faltenwurf muß fortgesetzt das Auge erfreuen. Auch sei die Farbe schlicht und passend zu der des Haares und der Haut.

Statt des üblichen Schauturnens ist mit Erfolg der griechische Fünfkampf (Pentathlon) wieder eingeführt worden, bestehend aus Lauf, Kugelstoß, Sprung (Weit- und Hochsprung, Dreisprung), Diskuswurf und Ringkampf.

*) Vgl. besonders das Sonderheft derselben: Das Sportluftbad (M. —.50; Adr. Berlin-Steglitz, Birkbuschstraße 9).

Ungemein wohltuend wirkt ein Aufenthalt auf solchem Platze in physischer und psychischer Hinsicht, wie von zahlreichen hervorragenden Medizinern anerkannt ist und wie jeder es am eigenen Leibe erfahren hat, dem es vergönnt war, sich dort in milder Luft und im heiteren Spiel zu tummeln.

Ihren hohen ethischen und ästhetischen, nicht weniger auch hygienischen Wert kann man schon dem Umstande entnehmen, daß an zahlreichen Orten in deutschen Landen und außerhalb seiner Grenzen die Gemeinden selbst solche Luftbäder oder Sportplätze errichtet oder freies Gelände oder wenigstens einen namhaften Zuschuß gegeben haben. So gibt es Gemeindebäder mit großem Lichtluftbad in Dresden-Klotzsche, im Weißen Hirsch (Dresden), in Bad Maria Einsiedel, in Metz, Bern, Wien, München-Gladbach u. a. m., während z. B. Jena, Bielefeld und Offenbach a. M. freies Gelände hergaben und Duisburg außerdem noch einen Zuschuß von 1000 Mark bewilligte. In München hat das Gemeindekollegium 6000 Mark für ein Luftbad im Nordwesten der Stadt bewilligt und der Berliner Ortsgruppe hat die Kgl. Regierung einen herrlichen Platz im Grunewald, dicht am Bahnhof Eichkamp, zu einem sehr niedrigen Preise zwecks Errichtung eines Lichtluftsportplatzes verpachtet, obwohl Berlin bereits in sieben Stadtteilen solche Plätze besitzt.

Hoffentlich kann auch recht bald in Hamburg, das schon oft in der Gegenwart bahnbrechend gewirkt, das die Teilnehmer des dritten Kunsterziehungstages so gastlich aufgenommen und das Gelingen desselben so gefördert hat, ein solcher Sportplatz errichtet werden, wo die Gymnastik wieder, wie einst in Hellas, die schöne Begleiterin der freien Muße ist, wo sie wieder Kunst und Volkssache wird. Hier müssen alle am gemeinsamen großen Ziele mitarbeiten, am Wiederaufbau Neu-Olympias, das ein köstlich Erbe für unsere Kinder und Kindeskinder wäre.

Nachtrag.

Aufzählung der Lichtluftbäder (Sommer 1905; * mit Turngelegenheit). (Vgl. das erwähnte Sonderheft der Zeitschrift „Kraft und Schönheit": Das Sportluftbad.)

Barmen. Beiertheim-Karlsruhe*. Berlin-Jungfernheide*. Berlin-Rixdorf*. Berlin-Stralau*. Berlin-Lichtenberg. Berlin-Schöneberg. Berlin-Steglitz. Berlin-Wilmersdorf. Bern. Bernburg. Bielefeld. Bischofswerda. Bremen. Breslau. Carlshagen-Usedom. Chemnitz*. Colmar-Elsaß*. Darmstadt. Duisburg. Eisenach. Frankfurt a. O. Freiburg i. Br.* Gera. Görlitz. Gr. Hubnicken (Ostpr). Halle a. S*. Harburg. Heilbron*. Jena. Klotzsche b. Dresden*. Landsberg a. d. W. Lausa-Weixdorf bei Dresden. Leer (Hannover). Leipzig* (zwei Plätze). Löbau. Lübeck. Magdeburg*. Mannheim. Marburg. Metz. München. München-Gladbach. Neuruppin. Neuwied. Nordhausen. Nordseebad Fanö*. Nordseebad Lakolk. Nowawes-Neuendorf. Oberstein a. N.*. Oldenburg*. Ostritz. Posen. Pößneck. Reichenau. Rodewisch*. Schiltigheim-Straßburg. Schleswig. Sellin* (Rügen). Stadtsulza. Stettin. Stuttgart. Tilsit. Wandsbeck.* Weimar*. Witten (in der Apfelweide). Wittenberge. Zehlendorf bei Berlin*. Zürich (Waidberg.)* Zwickau.*) u. a. m. Daneben existieren zahlreiche Lichtluftbäder in Verbindung mit Heilanstalten und Erholungsheimen, deren Aufzählung sich hier erübrigt.

AUFSÄTZE.

In einer Seminarklasse war für den deutschen Aufsatz das Thema gestellt worden: „Drei Skizzen aus meinem Leben“, wobei gewünscht wurde, daß möglichst das sechste, zwölfte und achtzehnte Lebensjahr berücksichtigt werde. Von 31 Schülern hatten sich 14 dazu vermocht, das Thema zu behandeln, die übrigen hatten ein literarisches Thema vorgezogen. Drei von den Skizzen, welche die Kindheit betreffen, möchten vielleicht die Kollegen interessieren. Deshalb biete ich sie hier dar.

Aus meiner Kindheit.

Wenn ich aus dem Fenster unserer Stube sah, so erblickte ich drüben, jenseits eines schmalen, schwarzen Hofes ein hohes, dunkles Haus, noch höher als das unsrige, so daß nur ein klein Stück Himmel darüber zu sehen war.

Hinter mir, im Halbdunkel, saß mein Vater und nähte, unermüdlich, Tag für Tag. Meine Mutter, die in der kleinen Wohnung bald fertig war, pflegte ihm zu helfen. Sie saß neben mir, und wenn ich nicht für mich allein spielte oder aus dem Fenster sah, erzählte sie mir allerlei Lustiges. Freilich, zu sehen war draußen nicht viel. Aber seltsam, meine Blicke wanderten immer hinüber nach einem Fenster. Da saß, so lange es hell zwischen den Häusern war, eine alte Frau über einer Stickerei gebeugt und stickte und stickte. Und abends, wenn sie die Lampe angezündet hatte, fiel ihr Schatten gegen das weiße Tuch, das vor dem Fenster hing: derselbe krumme Rücken und das bewegungslose Gesicht — ein Bild des Fleißes.

Eines Abends, als meine Eltern zu einem Familienfeste waren, kam die Alte zu uns. Sie hatte ein kluges, altes Gesicht voller Fitzen und Falten. Mit ihren klugen Augen betrachtete sie bald die zierliche Blumenstickerei in den zitternden Händen, bald schaute sie mich eindringlich-freundlich an. Sie erzählte Märchen — vom fliegenden Koffer, vom Schlaraffenlande, von Aladins Wunderlampe; sie, die Arme, erzählte wundersam von all dem mühelosen Glück und dem Reichtum. Und schließlich begann sie zu nicken und zu schnarchen, so daß ich mich zu fürchten begann und sie ängstlich wachrüttelte . . . .

Im Sommer verreiste ich meistens zu meinen Großeltern. Eine ganz neue Welt! Tagsüber trieb ich mich gewöhnlich im Hof, im Garten, auf der Dorfstraße um. Eine ganz andere Welt! Hühner, Enten! Schweine! Rinder! Auf der Straße vollbeladene Erntewagen, eine Pumpe vor der Tür, drüben an der Straße eine Schmiede! Tausend, tausend Wunder und Rätsel!

Aber am Abend kam mitunter das Heimweh. Die Bodenkammer war ganz still. Der Mond steckte einen silbernen Lichtbalken durch eine Luke, das Bodengerümpel warf vielgestaltige Schatten. Hin und wieder krachten die Dielen, und in der Wand tickte eine Totenuhr, hinter den Tapeten knisterte es seltsam. Seht! eine Maus huschelt über die Bretter, ein Nachtfalter streift flügelschlagend mein Gesicht. Drunten in Großvaters Stube schlägt die alte Wanduhr bedächtig ihre vollen Schläge. Zwischen Wachen und Schlafen träume ich die Wundermärchen der Alten. Und zeitweilig sieht sie mich eindringlich an mit ihren klugen, müden Augen . . .

Spiel.

In der Zeit, als ich eben zur Schule gekommen war, da hatten wir hinter unserm Hause einen großen Garten, darin war eine dichte, grüne Holunderlaube. Das war am Nachmittag unser liebster Spielplatz. Da hatten wir uns eine Hütte gebaut: einige Bretter hatten wir schräg gegen die Laubenwand gestellt und die offenen Seiten mit alten Gardinen zugehängt; die Rückenwand der Hütte wurde vom Holunder gebildet. Drinnen war grüne heimliche Dämmerung. — Unsere Wohnung war nicht hoch, nur zwei Mann konnten drin sitzen, Grete Gehrken und ich, die Mama und der Papa. Da saßen wir beide und träumten und pflegten uns mit jungen Pahlerbsen und roten Wurzeln, die wir von unsern Beeten bezogen hatten; die Stachelbeeren und die Johannisbeeren waren noch nicht reif. Dann kam auch Hans Petersen mit seiner Frau, meiner Schwester, und sie brachten ihre älteste Tochter mit;

das war eine große Puppe mit flachsblonden Haaren und einem langen himmelblauen Kleid, das ordentlich nachschleppte. Hans Petersen war ein großer Seemann, er kam in einem Boot angefahren, einer umgekippten Waschbank, und kühnlich steuerte er das Schiff mit einem Leuwagen durch die Fluten. Er lud uns beide ein, mit ihm und seiner Familie nach Amerika zu fahren. — Nach Amerika fahren war damals unser liebstes Spiel; meine Mutter, die uns so viele Geschichten und Märchen erzählte, hatte uns einmal auch von Kolumbus und der Entdeckung Amerikas erzählt; das hatte uns gefallen, und schon am nächsten Tage hatten wir es dramatisch aufgeführt. — Natürlich wollten wir mit Kapitän Petersen mitfahren und Amerika entdecken; ich stieg mit Grete ins Boot ein. Grete nahm in ihrer Schürze die Pahlerbsen und Wurzeln mit, und ich brachte eine Harke mit ins Boot, um dem Kapitän beim Rudern zu helfen. Das Schiff stieß ab. Aber die Überfahrt über den Ozean war nicht leicht; fünf Mann Besatzung war reichlich schwer für das kleine Schiff, und Hans und ich mußten kräftig abstoßen, damit das Fahrzeug nur weiterrutschte. Der Platz auf dem Schiffe war auch nicht besonders groß, und oft kam eine der Damen mit den Füßen ins Meer; aber immer wurde sie noch rechtzeitig genug den nassen Fluten entrissen. Hunger, wie Kolumbus und seine Mannschaft, hatten wir auf unserer Fahrt nicht zu leiden, es entstand deshalb auch keine Empörung. Grete verteilte ab und zu an jeden von uns eine Schote Erbsen und eine rote Wurzel, und meine Schwester hatte sogar noch ein Stück Schokolade mitgebracht, das teilte sie großherzig an uns aus. — Nach vielen Mühen war die Überfahrt beendet; Amerika lag zum Entdecken vor uns. Amerika war der große, grüne Tisch, der vor der weißen Gartenbank am Hause stand. Die Landung machte noch einige Mühe; wir mußten ja erst auf den Kontinent hinaufklettern. Aber schließlich standen wir glücklich alle Mann oben; Amerika war entdeckt! Kolumbus hatte bei dieser Gelegenheit das Tedeum singen lassen; das konnten wir nicht; wir sangen: „Hänschen klein, ging allein", das schien uns ganz wunderbar zu der Stunde zu passen. —

Aus meinem vierten Lebensjahre.

„Still, still, Hans! Brüderchen schläft," flüstert die blasse Frau mit den verweinten Augen und zieht den kleinen Jungen stürmisch an die Brust, sein kleines Gesicht mit Küssen bedeckend. Er befreit sich ungeduldig und wundert sich, daß die Mutter ihn so heftig liebkost und doch ein so trauriges Gesicht macht. „Bist du traurig, Mutter? Was tut dir weh?" fragt der Knabe und streichelt die bleichen Wangen der Mutter. Sie wendet das Gesicht, steht auf und geht hastig aus dem Zimmer.

Was der Mutter wohl fehlt? Ach ja, Brüderchen ist krank, und das tut der Mutter weh. Sicher hat Brüderchen auch so schreckliche Schmerzen im Leib, wie er selbst schon gehabt hat, als er krank gewesen ist. O, wie hat das weh getan! Er weiß noch, wie Mutter an seinem Bett saß, und wie er immer weinte. Ob Brüderchen gar kein Weh hat; es weint ja gar nicht, gestern schon nicht mehr und heute auch nicht. Es ist immer ganz still im Haus. Brüderchen ist krank und weint gar nicht; das ist doch wunderbar! —

Der Vater tritt ins Zimmer. Der Kleine läuft auf ihn zu, will an ihm hinaufklettern und huckepack reiten; aber der Vater mag nicht spielen. Was für einen langen schwarzen Rock hat er an, und wie ernst sieht er aus! Sind nicht Tränen in seinen Augen? Der Knabe blickt den Vater forschend ins Gesicht; der aber nimmt ihn auf den Arm, drückt ihn fest an sich und geht mit ihm in das andere Zimmer. —

Was ist denn hier los? Eine Menge Männer und Frauen stehen umher; alle haben lange schwarze Kleider an und machen traurige Gesichter wie Mutter und Vater. Sieh, das ist ja der Onkel, der immer so lustig ist und dem Knaben die dicken, süßen Zigarren mitbringt. Wie sieht der heute traurig aus! Ob er wohl wieder von den Zigarren mitgebracht hat?

Der Vater geht mit dem Knaben nach dem Tisch; da liegt das Brüderchen auf einem schwarzen Kasten, ganz in weißen

Kissen, und hat ein ganz weißes Kleidchen an; und Mutter steht hinter dem Tisch und hält Brüderchens Hand und weint. Und oben und unten auf dem Tisch brennen zwei Lichter, ganz ruhig und fein hell, wie die Lichter am Christbaum. Brüderchen liegt ganz still und schläft. Wenn es doch nur aufwachte und all das Schöne selbst sähe! — „Brüderchen ist jetzt tot", flüstert der Vater, „kommt gar nicht wieder, geht zu den lieben Engeln im Himmel; sag' Brüderchen adieu!" — Ach — Brüderchen will ausfahren, nach dem Himmel, zu den Engeln; dann: „Adieu, Brüderchen! Grüß die Engel auch und komm man bald wieder!" Brüderchen sagt gar nichts; — dann kommen schwarze Männer mit ganz weißen Kragen herein, machen den Kasten zu, damit Brüderchen ruhig weiter schlafen kann und tragen ihn hinaus. —

Der Vater bringt den Knaben in die andere Stube zurück. Da sitzt die kleine Schwester und zieht der Puppe Kleider an: ein schönes rotes und dann noch ein weißes darüber. — „Will Puppe ausfahren?" fragt der Knabe und sucht in dem Kasten nach bunten Lappen, „Brüderchen fährt auch aus, ist jetzt tot, ist nach den Engeln oben im Himmel, kommt gar nicht bald wieder — Brüderchen schläft immer und will doch ausfahren; — Brüderchen ist dumm!"

HAMBURG A. L.

RUNDSCHAU

BERLIN. FREIE LEHRERVEREINIGUNG FÜR KUNSTPFLEGE.

Wenn ich hier von unserer Arbeit, von unserem Streben und unseren Erfolgen berichte, so muß ich bitten, unser Streben mit in die Wagschale legen zu dürfen; denn noch sind wir eine junge Vereinigung, die in weniger als einem Jahr der Ergebnisse nicht allzuviel aufweisen kann. Aber mit Befriedigung dürfen wir sagen, es geht rüstig vorwärts. In Kunstkreisen wie an andern maßgebenden Stellen brachte man uns von vornherein Vertrauen entgegen, und nicht zum wenigsten sind die Künstler bereit, uns zu unterstützen. Schon stellt sich auch das Vertrauen der Berliner Lehrerschaft ein, da man allmählich erkennt, daß wir mit ehrlichem Wollen dem Leben und der Schule dienen. Auf das Vertrauen der Lehrerschaft legen wir natürlich großen Wert, da es von Wichtigkeit ist, den Lehrer für die Pflege echter Kunst zu gewinnen, wenn man auch nicht verkennen darf, daß der Lehrer in der Entwicklung des Kindes unter vielen Faktoren nur einer ist. Deshalb beschränken wir uns auch nicht darauf, die Kunst nur in der Schule zu pflegen — es liegt uns daran, alle echte, tiefe Kunst, die Ausprägung deutschen Wesens ist, die den Zusammenhang mit unserm Volksempfinden bewahrt, zu pflegen, ihr die Wege zu bahnen, damit sie ein immer mächtigerer Kulturfaktor werde. Dadurch, daß wir Verbindungen durch einen großen Teil des Vaterlandes angeknüpft haben, ist dafür Sorge getragen, daß die Ergebnisse unserer Arbeit nicht bloß Berlin und seiner Umgebung zugute kommen. Andererseits wäre es zu wünschen, daß in der Millionenstadt weitere Vereinigungen örtlichen Charakters entständen, die im Sinne unserer Bestrebungen arbeiteten. Es darf doch nicht verkannt werden, daß es nur eine dünne Oberschicht ist, in die unsere Bestrebungen bisher drangen, während Unwahrheit und Unkultur noch weithin die Beherrscher des Volkes sind.

Die Liebe zur Heimat suchen wir zu pflegen. Das ist der Jammer des Großstädters, daß ihm das Heimatgefühl abgeht. Vielleicht kann der Künstler da helfen; deshalb arbeiten wir an einem Werk, zu dem die besten Schilderer Berlins unter den Malern ihre Beiträge geben werden. Und dann wollen wir hinausgehen in unsere schöne Mark, und die Künstler werden in unserm Werk manche Schönheit, manches Altehrwürdige, aber auch den Drang unserer Zeit, neue Werte zu schaffen, schildern. Unter den Dichtern hat niemand so wie Theodor Fontane die märkische Heimat geschildert. Seine „Wande-

rungen durch die Mark Brandenburg" sind aber zu teuer, als daß man sie für Kinder kaufte, und enthalten auch vieles für die Jugend nicht Geeignete. Deshalb stellte Hermann Berdrow eine Auswahl für die Jugend zusammen, die bei Cotta erschien und gebunden *M.* 1.50 kostet. Weitere Pläne auf dem Gebiet heimatlicher Kunst schweben noch.

Dadurch, daß ein Teil unserer Mitglieder außerhalb Berlins wohnt, wird es uns erleichtert, Erfahrungen mit Vortragsabenden vor dem verschiedenartigsten Publikum zu sammeln. Sehr lehrreich war ein „Heimat-Abend" in Hermsdorf. Es standen uns vorzügliche Lichtbilder aus der Mark zur Verfügung. Vorträge von Gedichten und Gesang schlossen sich mit den Bildern zusammen, so daß eine einheitliche Stimmung entstand. Und das erscheint als eine hauptsächliche Aufgabe solcher Abende, durch gute Kunst Stimmung zu wecken, Liebe zum Gegenstand des Dargestellten, daß die Augen die Schönheit sehen lernen. Wir werden diesen Vortragsabenden noch viel Arbeit widmen.

Wenn die Menschen erst die Schönheit sehen lernen, dann wird ja alles gewonnen sein. Und einer, dem alles zur Schönheit wird, was Leben heißt, zur Schönheit, erfaßt mit tiefer, reicher Seele, ist Hans Thoma, den wir zum Ehrenmitglied ernannten, weil seine Kunst uns höchste deutsche Volkskunst zu sein scheint. Hans Thomas Kunst war bisher auch der größte Teil unserer Arbeit gewidmet. Nach langen, mühseligen Vorarbeiten, bei denen wir vom Künstler selbst und einigen seiner Freunde, vor allem von Prof. Thode und Dr. Beringer in Mannheim, unterstützt wurden, konnten wir am 5. Februar im Albrecht Dürer-Haus in Berlin eine Ausstellung mit mehr als 800 Werken Thomas, Originalarbeiten und Nachdrucken, eröffnen. Zum erstenmal wurde hier ein Überblick über sein gesamtes Schaffen gegeben; und manch einer hat hier erst die Bedeutung Thomas voll erkannt. Er hat sein ganzes Leben hindurch den Wunsch in sich getragen, dem Volke gute Kunst für ein Billiges zu geben, lange, lange schon, bevor die Kunsterziehungsbestrebungen so machtvoll einsetzten. Die Freunde Thomas wissen, daß nur äußere Umstände sein Vorhaben vereitelten. Es fehlt den Verlegern zumeist der Wagemut, und unser Buchhandel ist so organisiert, daß den breiten Schichten des Volkes durch ihn nichts zugeführt wird. Es ist das ein Punkt, über den wir schon viel verhandelt haben. Wir hoffen auch Wege zu finden, um den Landleuten und den Bewohnern der Vorstädte Berlins, die nie in eine Buchhandlung kommen, gute Kunst zu vermitteln. Nun ist bei Breitkopf & Härtel mittlerweile manches leidlich billige Blatt von Thoma erschienen; aber es geschieht zu wenig für die Verbreitung. Da sollte unsere Ausstellung helfen, und ich glaube, ihre Wirkung wird in Berlin in der Zukunft zu spüren sein. Hans Thoma hat eine ganze Zahl farbiger Original-Algraphien im Preise von 12 bis 33 *M.*, die als Wandschmuck gedacht sind. Wem diese zu teuer sind, der findet noch 61 Blätter à 2 *M.* bei Breitkopf & Härtel für denselben Zweck. Die gesamte Presse brachte der Ausstellung ein lebhaftes Interesse entgegen. Das „Berliner Tageblatt" und der „Vorwärts" dürften so ziemlich die einzigen Berliner Blätter gewesen sein, die der Ausstellung nicht eine Besprechung widmeten. Aber sie nahmen doch wenigstens unsere Einsendungen auf. Am wärmsten schrieb wohl die „Berliner Volkszeitung", die von kleinen Geschäftsleuten, Werkführern usw. gelesen wird. Die Ausstellung, die einen Monat geöffnet war, erfreute sich eines zahlreichen Besuchs. Alle Schichten der Bevölkerung, vom Arbeiter bis zu Mitgliedern der Kaiserlichen Familie, fanden sich ein.

Nun sind wir in Berlin ja glücklich daran, daß wir im Albrecht Dürer-Haus ein Geschäft haben, das in künstlerischen Dingen zuverlässig ist und unseren Bestrebungen in weitestem Maße entgegenkommt. Das erfuhren wir gelegentlich der Thoma-Ausstellung, wie auch früher schon.

Die Ausstellung gaben wir zunächst nach Braunschweig weiter, wo sie vom dortigen Dürer-Bund im Herzoglichen Museum untergebracht wurde.

Im kommenden Herbst werden wir eine Steinhausen-Ausstellung veranstalten. Da der Künstler und Dr. Beringer uns unterstützen, wird auch diese Ausstellung einen guten Überblick über das Schaffen eines Meisters geben. Steinhausen ist Märker; und bodenständig ist seine Kunst Dazu kennt man ihn noch viel zu wenig. Die Ausstellung lag uns also nahe.

Später wollen wir auch für Fritz Boehles Kunst etwas tun. Wer kennt Fritz Boehle? Das ist einer von den Könnern, die niemand beachtet, für deren Kunst man daher etwas tun muß.

Eine Ausstellung kommt und geht, und ist auch ihre Wirkung oft dauernd zu spüren, man muß doch denen etwas geben, die nicht in die Ausstellung gehen können. Da gaben wir das Thoma-Buch heraus, das in einigen Zehntausenden bereits verbreitet wurde und für wenige Groschen Thomas Kunst in das Haus trägt. Im Hause wirkt die Kunst ja doch am innigsten auf den Menschen, deshalb kann von einem solchen Buch ein so großer Segen ausgehen. Wieviel Wirkung, wieviel stille Erziehung mag nicht schon vom Richter-Buch der Leipziger ausgegangen sein!

Wenn Prof. Dr. Thode in einer Besprechung unseres Buches Thomas Kunst nennt: „für Gemüt und Einbildungskraft ein Schatz von Anregungen, eine wünschenswerteste Bekräftigung schlichter und dabei gestaltungsreicher deutscher Natur- und Lebensanschauung“, und wenn Dr. Beringer, einer der besten Kenner Thomas, sagt: „Thomas Traum, dem Volke gute Kunst um billigen Preis zu schaffen und zu geben, ist hier erfüllt“, dann dürfen wir wohl glauben, mit dem Buch dem Volk etwas recht Gutes zu geben.

Mit besonderer Genugtuung kann ich sagen, daß das Werk aus Pastorenkreisen viel bestellt und nachbestellt wird. Wieviel Gutes kann nicht gerade von den Pastoren für die Verbreitung der Kunst getan werden! Und noch etwas erfüllt mich mit Freude: Wir nahmen das „Meereserwachen“ auf, das ein naturgemäß nacktes Seeweib darstellt. Und siehe, das Buch wurde für Töchterschulen bestellt und nachbestellt. Mich will bedünken, das ist ein Zeichen gesunden Fühlens. Man sollte solche Erfahrungen häufiger veröffentlichen; manchem gebricht's wohl nur an Mut, seinem Herzen zu folgen, das gute Beispiel aber feuert an. Und muß es nicht erziehlich wirken, wenn der Menschenkörper in all seiner reinen Schönheit vom großen Künstler keusch dargestellt dem Kind vor die Augen kommt? Deshalb nahmen wir gerade dieses Bild auf, das zudem wunderbar ornamental wirkt. Das Buch bedeutet übrigens auch technisch eine neue Errungenschaft.

Unsere Erfolge trugen uns die Mitredaktion am „Kunstgarten“ ein, wodurch es uns ermöglicht wird, viel intensiver für unsere Bestrebungen zu wirken. Die Zeitschrift, welche sich bisher vor allem dem Zeichenunterricht widmete, soll wesentlich umgestaltet und ausgebaut werden und der Literatur wie der bildenden Kunst in reichem Maße dienen. Das sind Verheißungen, die natürlich erst noch eingelöst werden müssen, bei dem guten Willen des Besitzers, Herrn Kulbe in Groß-Lichterfelde, wohl aber sicher in Erfüllung gehen.

Ein paar Worte möchte ich sagen über einen Teil unserer Arbeit, den ich für sehr wesentlich halte: die ideelle Unterstützung emporstrebender Künstler. Was wir hier im stillen taten und zu tun an der Arbeit sind, muß natürlich im stillen bleiben. Aber mich dünkt, man hat auch in den Kreisen der Kunsterzieher für diese Frage noch nicht genügend Interesse. Die Kunst wird nun einmal vom Künstler gemacht, und wenn man dem Künstler das Schaffen erleichtert, ja erst ermöglicht, so tut man etwas Großes für die Kunst. Denken wir, wie unsere Größten verkannt wurden: Ein Kleist hat sich erschossen, Karl Buchholz, der, wenn nicht ein Großer, so doch ein Tüchtiger im Reich der Kunst, erschoß sich, und manch einer reibt seine physische, vielleicht auch die seelische Kraft auf im Ringen um das tägliche Brot! Wieviel herrliche Kunst ist schon nicht zur Welt gekommen, weil das deutsche Volk gegen seine emporstrebenden

Künstler gleichgültig ist! Hier sollten alle Kunsterzieher helfen! Und erfüllt einmal ein Künstler die Erwartungen nicht, so ist das nicht so schlimm, als wenn so viele Könner im Dunkeln bleiben. Wir dürfen doch nicht übersehen, wie schwer ein Verleger an einen unbekannten Namen herangeht, und wieviel schwerer noch es dem Publikum wird, von einem Unbekannten etwas zu kaufen!

Wir legten Wert darauf, mit den Künstlern lebhaften Verkehr zu pflegen. In unserer Vereinigung haben wir Maler und Graphiker, die für die Fragen der Kunsterziehung sich lebhaft interessieren. Ihr Rat ist uns mehrfach von großem Nutzen gewesen. Sodann besuchten wir mehrere Maler in ihrer Werkstatt: Fidus, Arthur Lehmann, Theodor Schinkel, Franz Stassen, Franz Müller-Münster. Diese Besuche werden wir fortsetzen. Wir luden zu ihnen öffentlich ein, und eine ganze Zahl von Lehrern und Lehrerinnen folgten der Einladung. Bei jedem einzelnen dieser Künstler erlebten die Besucher Überraschungen, da ihr Können und ihr Stoffgebiet in der Werkstatt sich klarer und umfangreicher zeigte, als man es sonst sehen konnte. Sodann sahen wir zwei Dichter in unserer Mitte: den Niedersachsen Karl Söhle, der aus Dresden herüberkam, und den Rheinländer Karl Ferdinands. Söhle wird jedem Leser bekannt sein; ich möchte ihn aber allen empfehlen, die Kräfte für Vorträge suchen. Er liest seine Dichtungen ganz ausgezeichnet und erzielt tiefe Wirkungen.

Karl Ferdinands kennt jeder aus seinem Kinderbuch Ri-Ra-Rutsch. Wir lernten ihn nun auch als Märchendichter und als Lyriker kennen. Innig, schlicht, volksmäßig ist seine Lyrik, so intim — möchte ich sagen — wie sein Vortrag.

Das ist der Vorteil, den Berlin uns bietet, daß es regen persönlichen Verkehr mit einer großen Zahl von Künstlern und dadurch vielfache Anregung ermöglicht. In dieser Hinsicht steht uns wohl nur München gleich.

Etwas Erfreuliches nun setzt in Berlin immer lebhafter ein, von dem wir für unsere Bestrebungen uns wohl viel versprechen dürfen: das sind die Schülerwanderungen, über die ich vielleicht ein andermal berichten darf. Nicht lange mehr, so gibt es in Berlin kein Plätzchen mehr, an dem die Jugend ihrer Neigung gemäß sich tummeln kann. Im steinernen Meer erstarrt auch leicht das Herz. Je mehr man nun die Jugend hinaus führt, desto mehr wird sie sich Wärme und Frische erhalten. Vor der Natur bleibt das Herz auch eher gläubig (das nicht im Dogmensinn gemeint) und vertrauend. Gläubige, ehrfurchtsvolle Menschen aber sind uns vonnöten; dazu soll ja auch die Kunsterziehung helfen.

Und noch ein Erfreuliches: Auch in den Lehrerseminaren hat man schon ein Ohr für uns. Zu mehreren schon sind Beziehungen angeknüpft, und wenn wir nur einen Teil des künftigen Lehrergeschlechts für unsere Ideen gewinnen, so ist doch viel erreicht.

Noch ist unser Arbeitsgebiet nicht so vielseitig wie etwa das der Hamburger. Die Schülervorstellungen im Schillertheater und die Jugendkonzerte sind schon von der Literarischen Vereinigung des Berliner Lehrervereins in das Leben gerufen, zudem besteht hier eine Vereinigung „Die Kunst im Leben des Kindes“. So haben wir Zeit, unser Arbeitsgebiet zu weiten. Gelegenheit dazu ist reichlich, so daß ein Dutzend Vereinigungen Arbeit hätte; und wir sind auch schon am Werke, neue Arbeiten zu beginnen.

WILHELM KOTZDE-HERMSDORF B. BERLIN

Zur Lehrerinnenfrage faßte die Deutsche Lehrerversammlung zu München die folgende Entscheidung:

„Die deutsche Lehrerschaft erkennt es als berechtigt an, daß neben dem männlichen auch das weibliche Geschlecht an dem Werke der Volksschulerziehung betätigt werde. Sie weist dagegen aus gewichtigen pädagogischen Gründen alle Forderungen ab, nach welchen Mädchenschulen ganz oder überwiegend unter den Einfluß von Lehrerinnen gestellt werden.“

DIE ÜBUNG IN WISSENSCHAFTLICHER METHODE ALS LEITMOTIV IN ELEMENTARSCHULEN*)

VON HENRY E. ARMSTRONG-LONDON

Zurzeit gibt es in dem Bildungsgange unserer Schulen, welchen Grades sie auch seien, weder einen Gegenstand, der im Mittelpunkte des Unterrichtes steht, noch ein Leitmotiv, das aller unterrichtlichen Tätigkeit zugrunde liegt. An die Notwendigkeit zusammenwirkender und zueinander in Beziehung stehender Studien wird kaum gedacht; jeder Gegenstand wird von dem anderen getrennt gelehrt, so daß man viel Zeit vergeudet und manche Anknüpfungspunkte verloren werden.

Heute möchte ich den Vorschlag machen, die Übung in wissenschaftlicher Methode zum leitenden Gedanken, zum Leitmotiv für den Unterricht in Elementarschulen zu machen.

Einige, vielleicht sogar viele, werden geneigt sein, sofort voll Entsetzen die Hände über den Kopf zusammenzuschlagen. „Die Wissenschaft überhaupt zu lehren,“ werden sie sagen, „ist unnötig; nun gar zu fordern, daß sie der Mittelpunkt alles Unterrichts werde, ist widersinnig.“ Aber solche möchte ich bitten zu erwägen, was der Ausdruck, den ich gebrauche, eigentlich besagt. Und vielleicht werden sie sich erleichtert fühlen, wenn ich ihnen sage, daß es mir durchaus nicht in den Sinn kommt, die Einführung der Wissenschaft im gewöhnlichen Sinne des Wortes in die Schule zu verteidigen. In der Tat habe ich jahrelang Einwendungen dagegen erhoben, einzelne Zweige der Wissenschaft in Schulen zu lehren, und habe für etwas Allgemeineres gekämpft, nämlich dafür, daß wir eine Bildung vermitteln sollten, welche das zu entwickeln sucht, was wir als wissenschaftliche Geistesfertigkeiten erkennen, das sind Nachdenksamkeit und das Vermögen zu sehen, Genauigkeit des Gedankens, des Wortes und der Tat. Was ich zu sagen habe, findet auf alle Unterrichtsgegenstände gleiche Anwendung, auf die alten sowohl als auf die neuen.

Es ist ein unglücklicher Umstand, daß die Wörter „science“ und „scientific“ nur vermummte lateinische Wörter sind, welche den meisten Leuten kaum eine klare Bedeutung übermitteln, da sie sich auf etwas

*) S. The Teaching of Scientific Method and other Papers on Education by Henry E. Armstrong. LLD, Ph. D., FR.S. London, Macmillan and Co., Limited. 1903. Der obige Vortrag wurde 1902 vor einer Versammlung in Guildford gehalten.

Ungewöhnliches beziehen, auf etwas, was viele wie einen Luxus betrachten. Die Wörter sind vielleicht leichter zu verstehen, wenn wir sie uns ins Deutsche und dann ins Angelsächsische zurück übersetzen. Das dem englischen Wort „science“ entsprechende deutsche Wort ist „Wissenschaft“, das Schaffen des Wissens. Wissenschaftlich sein ist, kundig oder könnend sein im besten und höchsten und vollsten Sinne des Ausdrucks, da der kundige Mann einer ist, der etwas kann, der das Vermögen hat, etwas zu tun, sowohl etwas hervorzubringen, als etwas zu bewahren. Gewiß kann niemand etwas dagegen einwenden, wissenschaftlich zu werden, wenn das die Bedeutung des Wortes ist; alle werden wünschen, wissenschaftlich veranlagt zu sein.

Obgleich nun allgemein daran festgehalten wird, daß das große Ziel der Schulbildung die Entwicklung der Fähigkeiten ist, so ist doch die Klage allgemein, daß es uns nicht gelingt, unser Ziel zu erreichen. In der einen oder anderen Weise haben wir die Spur verlassen und sind aus den Schienen geraten. Wir sichern unsern Schülern nicht das, was noch unseren Gefühlen und unserer Einsicht nötig ist.

Abwesenheit der Einbildungskraft, des Vermögens, sich im Geiste Bilder zu schaffen, scheint den Hindernissen zugrunde zu liegen, die sich uns entgegenstellen, und daher sind wir teilnahmlos und voreingenommen. Vielleicht ist in der Gegenwart nichts wichtiger, als daß Lehrer ihre Einbildungskraft fleißig üben. Um wieder ins Geleise zurückzukommen, müssen wir die Frage wissenschaftlich, mit wahrhafter Kenntnis behandeln. Wir müssen sehr sorgfältig erwägen, welches das Material ist, das wir behandeln sollen und welches Ziel wir zu erstreben haben; und dann müssen wir sehen, wie unser Ziel erreicht werden kann.

Das zu behandelnde Material ist ein lebhaftes junges Tier, dessen gesunder natürlicher Wunsch es ist, herumzuschweifen und nach den Dingen im allgemeinen wißbegierig zu sein. Es möchte sie gern alle zerlegen und in ihr Inneres gelangen. Es ist ein junges Tier voll schlummernder Kraft und mit stark hervorstechenden praktischen Tendenzen. Anstatt seine natürlichen Triebe, seine Einbildungskraft und seine Individualität zu entwickeln, fesseln wir es an ein Pult und und stopfen es mit bloßen Tatsachen, hauptsächlich aus Büchern, voll. Wir schließen es von der Außenwelt ab und erlauben ihm kaum, irgend etwas anzufassen; der Trieb, Versuche anzustellen, welcher in Kindern so hoch entwickelt ist, wird fast, wenn nicht gänzlich, mißachtet. In einem solchen System ist weder Verstand noch Moral.

Der größte Fehler von allen, die wir begehen, ist, daß wir, selbst wenn der Unterricht wirklich gut ist, nur eine Gattung von den Fähigkeiten des Zöglings ausbilden und überdies nicht einmal diejenige, welche der Mehrheit am meisten nützt. Das System ist in allem Wesentlichen ein gelehrtes, nicht ein praktisches System. Eine Erziehung, die zu irgend einer Zeit für einen gewissen, sehr begrenzten Teil der bürger-

lichen Gesellschaft bestimmt war, ist im Laufe der Zeit auf die ganze Gemeinschaft ausgedehnt worden, und natürlicherweise sind die Ergebnisse unbefriedigend, in vielen Fällen erbärmlich.

Ich glaube fest, daß wir, wenn wir jemals in den Schulen ländlicher Bezirke Erfolg haben wollen, den Unterricht während eines großen Teils der Zeit nicht innerhalb der vier Wände, sondern außerhalb des Hauses in Berührung mit der Natur erteilen müssen. Ein recht bedeutender Teil der Zeit muß notwendigerweise dazu verwendet werden, systematische Arbeiten zur Erlangung von Geläufigkeit zu verrichten und die außerhalb des Hauses gesammelten Beobachtungen zu verarbeiten. Dadurch, daß wir solche Arbeit in der Schule betreiben, bereiten wir die Schüler nur darauf vor, dieselbe Arbeit zu verrichten, wenn sie in die Welt hinausgehen. Aber wir müssen erkennen, daß wir den verantwortungsvollen Aufgaben, die das Leben dem Menschen stellt, nicht gerecht werden können, wenn wir nicht vorbereitet sind, es mit den verwickelten Verhältnissen, unter denen wir leben, aufzunehmen. Das kann aber nur geschehen, wenn wir in der Schule einige Einsicht in ihren Charakter gewonnen haben.

Der Lehrer der Zukunft muß seinem Zögling Führer, Philosoph und Freund sein, nicht ein bloßer Abrichter von Papageien. Und wir müssen die Arbeit des Lehrers in höchster Achtung halten. Aber zu dem Ende muß er sich von Lehrbüchern gänzlich lossagen und ein selbstwirkendes, urteilendes Wesen werden, welches darauf vorbereitet ist, die Anknüpfungspunkte zu finden und zu gebrauchen, nicht ein bloßer Automat, der einmal für allemal in einer Lehrerbildungsanstalt aufgewunden wurde.

Wir sind nicht länger damit zufrieden, die Kinder bloß lesen, schreiben und rechnen zu lehren. Wir erkennen, daß jeder Entwurf unvollkommen ist, der den Unterricht grundsätzlich auf jene drei Gegenstände beschränkt. Aber wir sind noch lange nicht darüber einig, was ein vollständiger Studienentwurf umfassen sollte. Glücklicherweise fangen wir endlich an zuzugeben, daß alle außer dem Schreiben wenn möglich zeichnen lernen müssen und daß die Finger geübt und daran gewöhnt werden müssen, Werkzeuge verschiedener Art zu gebrauchen. Der Lehrsatz, daß der Mensch ein Tier ist, welches Werkzeug gebraucht, wurde vor langer Zeit von einem Fürsten unter den Schriftstellern, von Carlyle, aufgestellt, aber seine volle Bedeutung ist noch nicht erkannt. Erst in diesem Jahre ist der Unterricht in der Handfertigkeit zu einem notwendigen Teil des Kursus für Lehrer gemacht worden, und ich glaube, daß die Lehrer, die auf den Universitäten vorgebildet werden, solchen Unterricht noch nicht erhalten können. Die Männer der Wissenschaft haben noch nicht die Kraft des Wortes von einem der ausgezeichnetsten ihres Berufs zu würdigen gelernt.

Wir sind so an unsere Augen gewöhnt, daß wir gar nicht erkennen, daß Augen erzogen werden müssen, wenn sie richtig sehen

sollen. Wir denken nicht daran, daß sie der Übung bedürfen, wenn sie mit größerem Verständnis sehen sollen, als eine photographische Platte, daß sie dazu herangezogen werden müssen, nicht nur geschriebene oder gedruckte Zeichen, sondern auch die Zeichen in dem großen Buch der Natur um uns auszulegen.

Wohl schätzen wir die Erfahrung hoch. Dennoch erkennen wir kaum, daß die Fähigkeit zur Aufwerfung von Fragen und einige Geschicklichkeit, vermittelst der Experimente, welche doch zur Gewinnung von Erfahrung dienen, auf solche Fragen Antwort zu erhalten, der sorgfältigsten Ausbildung bedarf, wenn sie zu irgend einem Grad der Vollkommenheit gebracht werden soll.

Wenn wir nicht unsere Meinung von dem Schulleben erweitern, werden wir nicht fortschreiten. Wenn wir nicht zugeben können, daß es notwendig ist, allen Kräften eine gleiche Gelegenheit zur Entwicklung zu geben, werden wir wenig Gutes schaffen. Zu dem Zwecke müssen wir, wie ich gesagt habe, wissenschaftlich wahrhaft erfahren werden.

Der Hauptfehler in unserem jetzigen System ist, daß es zu sehr darauf ausgeht, Aufgaben lernen zu lassen. Es werden zu viel persönliche Lernaufgaben (subject lessons) gestellt; es müssen persönliche Forschungsaufgaben (subject studies) an ihre Stelle gesetzt werden, gerade wie man jetzt die Studien an den Gegenständen (object studies) eher verteidigt, als den Unterricht über die Gegenstände (object lessons), die Anschauungsstunden. Die herkömmliche Anschauungsstunde ist in der Tat ein Muster dessen, was vermieden werden sollte.

Wie ist ein solches Programm, wie ich vorgeschlagen habe, auszuführen? Zunächst fordert es, daß wir das Kind als etwas behandeln, das mehr ist als ein Automat; es enthält die Forderung, das Kind auf unabhängigen Fuß zu stellen und es als zum Gebrauch eines gewissen Maßes von Freiheit fähig zu behandeln. Man muß nicht zu ihm sagen: „Lerne dies und das!“ sondern: „Versuche, diese Arbeit auszuführen; versuche, dieses Problem zu lösen; suche Belehrung über diesen oder jenen Gegenstand und lerne auf diese Weise, wie Bücher mit Nutzen zu gebrauchen sind!“ Ein Band gleichen Strebens muß Lehrer und Lernende umschließen, so daß ein beständiger Austausch der Ansichten stattfinden kann.

Wir müssen die Kinder dazu führen, zu sehen, daß sie nicht veranlaßt werden, Aufgaben um ihrer selbst willen zu lernen, sondern daß sie zu einem wünschenswerten Zweck arbeiten; wir müssen sie dazu führen, daß sie ein wirkliches Interesse an ihrer Arbeit in der Schule nehmen und die Fähigkeit erwerben, ohne Zwang zu arbeiten. Wir dürfen uns nicht länger dem Vorwurf aussetzen, den Thring in folgende Worte faßt: „Der Schulknabe wird in die arbeitende Welt entlassen, ohne die geringste Idee dessen, was er vorhat oder was er zu arbeiten hat.“

Ich habe gesagt, daß ein großer Teil der Arbeit außer dem Hause getan werden muß. Es sollte wirklich das Ziel sein, in einem ländlichen Bezirk unter den Zöglingen einer Schule eine genaue und daher wissenschaftliche Kenntnis des Gebiets und alles dessen, was darin vorgeht, hervorzubringen, damit sie dazu geführt werden, ihre Augen zu gebrauchen und sich wie verständige Wesen zu benehmen, wenn sie in die Welt hinausgehen. Sie sollten den Bezirk ganz und gar erforschen, mit seinen Gesteinen, seinen Pflanzen und seinen Tieren bekannt sein. Sie sollten mit allen Zügen des nächstliegenden Landes vertraut und imstande sein, sie auf dem Meßtischblatt wie auf der geologischen Karte zu erkennen. Der Charakter eines zu besuchenden Distrikts muß im einzelnen auf den Karten herausgearbeitet und dann durch Besichtigung die Richtigkeit des gefundenen Ergebnisses bestätigt werden. Umrißzeichnungen könnten nach den Meßtischblättern gemacht und alle Einzelheiten nach Beobachtung hineingezeichnet werden, wobei man zur Darstellung der Unterschiede im Boden, in den Erhebungen usw. Farben verwenden könnte. Das Kartenzeichnen würde zu allen Arten Vermessungsarbeiten führen, einfache Feldmeßkunst eingeschlossen, und indem man solche Arbeiten ausführte, könnte die in der Schule übermittelte Bildung in der Mathematik zu jedem gewünschten Umfange entwickelt werden. Selbstverständlich würden die Kinder lernen, Karten zu zeichnen, ehe irgend welche Karten zu Hilfe gezogen wären, indem man in einem bestimmten Maßstabe Pläne von dem Schulzimmer und seinen Mobilien zeichnete. Zeichnen und Malen würden gebraucht werden, um den Bericht über den Ausflug zu erläutern; einige der älteren Schüler könnten sogar photographische Aufnahmen machen; und indem man den Bericht schreiben ließe, könnten die literarischen Fähigkeiten gefördert werden: Grammatik, Buchstabieren und Aufsatz könnten alle nebenher gelehrt werden.

Die Gesteine des Bezirks könnten gesammelt und in der Schule studiert werden. Dadurch würde zu experimenteller Arbeit Anlaß gegeben werden, in deren Verlauf die Schüler zu messen und zu wägen lernen, wenn solche Arbeit nicht schon auf anderen Wegen eingeführt worden wäre. Den Einfluß des Standortes und andere Umstände auf Bäume und Pflanzen könnte man zeigen, indem man ihre Verteilung kartenmäßig festlegte und sähe, wie diese durch verschiedene Faktoren beeinflußt wurde. Und experimentelle Untersuchungen sollten systematisch im Schulgarten angestellt werden. Alle Arten von Tabellen könnten geführt werden: von den Wetterverhältnissen; von der Zeit des ersten Erscheinens und des Verschwindens verschiedener Pflanzen usf.; von der Zahl und dem Gewicht der Eier, welche man vom Geflügel erhielt, und den Kosten für das aufgewendete Futter. Auch sollte man Gelegenheit für Holz- und Eisenarbeit suchen; dabei würde man nach und nach entdecken, welche Knaben besondere Geschicklichkeit im Gebrauch der Hände hätten. Unter einem solchen

System würden sich die besonderen Fähigkeiten der verschiedenen Schüler unfehlbar zeigen. Man könnte wirklich sehende Augen erziehen; ein lebhaftes Interesse an der Umgebung würde erzielt, und das Vermögen, Fragen aufzuwerfen und darauf Antworten durch Beobachtung, Vergleichung und einfache Versuche zu erhalten, erworben werden.

Aber der größte Vorteil, den eine solche Erziehung hat, ist, daß sie die Zöglinge allmählich daran gewöhnt, sich selbst zu helfen, und daß sie lernen, an den Dingen um sich herum ein Interesse zu nehmen. Wenn die Fähigkeit zur Forschung erst einmal gewonnen ist, dann wird der Wunsch, weiter zu forschen, in den Geistern aller rege werden, mit Ausnahme der Unbegabten.

Lassen Sie mich nun noch für eine andere Sache eintreten, nämlich dafür, daß die Kunst des Lesens geübt werde. Heute können die Kosten der Bücher kein Hindernis sein, und es ist zu hoffen, daß in nicht ferner Zeit Verlagsbuchhändler gute billige Bücher in lesbaren Lettern drucken werden. Kinder lernen mit erstaunlicher Leichtigkeit lesen und werden eifrig lesen, wenn ihnen einmal das Beispiel gegeben und für passende Gelegenheit gesorgt wird. Ich hoffe wahrlich, daß es in naher Zukunft etwas Gewöhnliches sein wird, alle Kinder in Schulen ernstlich mit dem Lesen gesunder Bücher beschäftigt zu finden. Heutzutage lehrt keine Schule das Lesen: der jetzt so offenbare Hang, schlechtes Zeug zu lesen, ist daher nicht überraschend.

Die Lehre, welche ich verteidigt habe, mag revolutionär erscheinen, aber es ist wirklich nichts Neues darin. Keine geringere Autorität als Thring, einer der größten öffentlichen Lehrer, rät: „Werft die Aufgabenbücher und das Aufgabenverhören hinaus und holt Lesebücher und Lehrer herein! Fort mit der Papierwirtschaft, das Leben trete herein!“ Und indem er sich über die Notwendigkeit einer Reform in unsern Methoden an Lehrer wendet und sie fragt, was zu tun wäre, sagt er: „Ich antworte kühn: Erst brecht den Wissensgötzen nieder! Zerschmettert den Götzendienst des toten Wissens und gebt offen zu, daß die Mehrheit der Menschen nicht viel Wissen verlangen kann und daß jeder Versuch, sie zu veranlassen, daß sie es erlangen, eine Züchtung von Einfältigkeit, eine sich abwärts bewegende Erziehung ist. Das darf nicht geschehen.“ Beherzigen wir dies: „Das darf nicht geschehen.“ Suchen wir ein Ideal zu bilden, das uns zu dem führen wird, was geschehen kann.

Es wird wünschenswert sein, daß ich einige Worte hinzufüge, welche den besondern Unterricht in der Wissenschaft in Elementarschulen betreffen. Zuerst, was die Einrichtungen angeht. Es ist in Laienkreisen ein ganz verkehrter Gedanke, daß ganz besondere und kostspielig ausgestattete Unterrichtsräume eingerichtet werden müßten. Das ist nicht der Fall. Raum muß ja vorhanden sein, in welchem die Arbeit getan werden kann; es muß eine Werkstatt da sein; nennen

Sie sie nicht Laboratorium; denn dieser Raum sollte wie eine Werkstatt ausgestattet werden, ganz einfach. Es sollte kein Hörsaal oder Klassenzimmer vorhanden sein, alle Arbeit sollte an der Werkbank getan werden. Der Werkzeuge brauchen nicht viele zu sein, aber sie müssen in ihrer Art gut sein, und vieles muß mit im Hause angefertigten Geräten getan werden. Meßeinrichtungen kommen zuerst und zuvörderst, sie sind unerläßlich. Alle wahre Wissenschaft ist auf genauem Messen begründet, die Einführung von Meßarbeit ist der unterscheidende Zug moderner Verbesserungen in unseren Methoden, die „Wissenschaft" zu lehren. Der Wert der „Wissenschaft" als Schulgegenstand gründet sich hauptsächlich auf die Tatsache, daß sie zu der Einführung der Meßarbeit in den Lehrgang zwingt. Eine große Mannigfaltigkeit einfacher Probleme, welche sich auf alltägliche Angelegenheiten beziehen, kann mittelst einfacher Messungen gelöst werden.

Aber das große Ziel des Lehrers der „Wissenschaft" sollte sein, die Kunst des Experimentierens, die Bedeutung und die Anwendung eines Experiments zu lehren. Daher muß das Motiv, aus welchem jedes Experiment gemacht wird, klar eingesehen, der beste Weg zur Ausführung ausgedacht werden. Es muß bedachtsam angestellt werden, und man muß das Ergebnis sorgfältig aufzeichnen. Endlich muß die Tragweite des Experiments, der Umfang, bis zu welchem es eine Antwort auf die gestellte Frage gewährt, bedacht werden; wenn die Antwort nicht befriedigend oder vollständig ist, müssen andere Experimente ersonnen werden.

Sehr wenige Lehrer haben einen richtigen Begriff von dem Wesen eines Experiments. Beispielsweise ist es nicht experimentieren, wenn man zeigt, daß ein Körper im Sauerstoff mit leuchtender Flamme verbrennt, oder daß etwas vor sich geht, wenn A und B gemischt werden. Das ist bloß eine Anschauungsstunde oder eine augenscheinliche Darlegung (Demonstration). Wie wertvoll und hilfreich solche praktische Darlegungen im Unterricht auch sein mögen, sie machen nicht den Experimentierunterricht aus. Nach dem Wörterbuch ist experimentieren soviel als durch Prüfung erforschen. Der wesentliche erste Schritt bei einem Experiment ist ein klarer Begriff von dem Wesen der Untersuchung, in welche man sich einlassen will. Wenn das Motiv klar ist, muß nach irgend einem leitenden Gedanken gesucht und dieser befolgt werden. Ich habe die Gewohnheit, den Studenten, welche das Experimentieren lernen wollen, zu raten, daß sie alle gewöhnlichen Textbücher beiseite legen und Detektivgeschichten und Bücher wie Baden-Powells Schillingsbuch „Aids to Scouting" („Hilfsmittel beim Kundschaften") lesen. Ich fordere sie auf, sich eine Veränderung wie das Rosten des Eisens z. B. als mit einem Morde vergleichbar auszumalen und die Entdeckung und Isolierung des Stoffes, der es verursacht, als vergleichbar mit der Verfolgung, Überführung und endlichen Hinrichtung des Mörders.

Ich würde jedem Lehrer raten, sehr sorgfältig und eindringlich „The ship that found herself" („Das Schiff, das sich selbst fand"), in Rudyard Kiplings unter dem Titel „The Day's Work" („Die Tagereise eines Schiffes") veröffentlichter Sammlung von Geschichten, zu lesen und darüber nachzudenken. Die wundervolle Weise, in welcher Kipling schildert und daran erinnert, was in jedem Teil des Schiffes vorgeht, während es dem Sturm die Stirn bietet, kann dem Lehrer helfen, sich vorzustellen, was seine Stellung zu dem Problem sein sollte, welches er zu lösen sucht, kann ihm den rechten Weg finden helfen, das sehende Auge in seinen Zöglingen auszubilden; kann ihm zur Erwerbung eines gewissen Grades von Unabhängigkeit, von Einbildungskraft verhelfen.

Jeder Lehrer sollte Darwins „Origin of Species" („Ursprung der Arten") besitzen und seine Methode zu verstehen suchen.

Indem er Kinder experimentieren lehrt, muß ein Lehrer außerordentliche Selbstbeschränkung in dem Zurückhalten der Unterweisung üben: wie langsam die Entwicklung der fraglichen Sache auch vor sich gehen mag, sie darf einzig und allein auf der Grundlage der Tatsachen erfolgen, welche in dem Gange der Untersuchung gegründet sind, in Verbindung mit der allgemeinen Erfahrung. Zurzeit sind die Lehrer nicht derartig vorgebildet, um in einem solchen Geiste zu arbeiten. Um unsern Unterricht zu etwas anderem als Papageienabrichtung zu machen, muß der Lehrer von dem Geiste der Entdecker erfüllt sein. Ein Lehrer, welcher sich zu zwingen versucht, von einem solchen Gesichtspunkte aus zu arbeiten, mag zuerst großen Widerstand erfahren, aber wenn er nur ausdauert, wird es ihm früher oder später gelingen, und was ihn am meisten in Erstaunen setzen wird, ist das Wachstum seiner eigenen Kraft.

Es sollte unnötig sein, zu sagen, daß Bücher beim Unterricht in den Elementen der Experimentierwissenschaft in den Schulen nicht gebraucht werden dürfen; jeder Schüler muß nach und nach sein eigenes Buch schreiben und überdies in so klarer und einfacher Weise, daß der häusliche Kreis es mit Verständnis lesen und erkennen kann, warum alles getan und was entdeckt worden ist. Heutigentags wird eine Menge von Textbüchern von Personen ohne irgend welche innere Befähigung geschrieben; solche Bücher werden mit äußerst traurigen Ergebnissen gebraucht. Die meisten der naturwissenschaftlichen Schriften, welche in Umlauf gebracht werden, führen einen gänzlich falschen Gesichtspunkt in den Unterricht ein. Es kann gar nicht stark genug betont werden: Der fragliche Gegenstand, die Heranbildung der Kräfte, erfordert nicht, daß Kenntnisse mitgeteilt werden, sondern daß Kenntnisse durch persönliche Beobachtung und durch Anstellung von Versuchen gewonnen werden. Durch bloßes Schwatzen über die Dinge werden wir nicht weiter gelangen.

AMERIKANISCHE SCHULEN

REISESKIZZEN VON A. PABST-LEIPZIG

II. „MANUAL TRAINING HIGH SCHOOLS“

Die ersten Anfänge zur Einführung des „Manual Training“ in die amerikanischen Schulen gehen bis in die siebziger Jahre zurück, um welche Zeit die Einführung des Zeichenunterrichts große Fortschritte machte und die Weltausstellung in Philadelphia (1876) die Aufmerksamkeit auf die Fragen der gewerblichen Ausbildung lenkte. Besonders war es die russische Abteilung der Unterrichtsausstellung, die die Aufmerksamkeit der Amerikaner erregte, und vor allem die Schülerarbeiten aus Holz und Eisen, welche die Kaiserliche technische Hochschule in St. Petersburg ausgestellt hatte. Infolge dieser Anregung wurde schon im nächsten Jahre der praktische Unterricht in Werkstätten für Holz- und Metallbearbeitung im „Institute of Technology in Boston“, der bedeutendsten technischen Hochschule des Landes, eingeführt. Zwei Jahre später wurde in St. Louis die erste Handfertigkeits-Mittelschule („Manual Training High School“) begründet.*) Die Anregung hierzu gab Professor Woodward, der heute noch als Lehrer an der Washington-Universität in St. Louis wirkt und zugleich die Aufsicht über die Manual Training-Schule führt. Professor Woodward hat in vielen Ansprachen und Veröffentlichungen die Wichtigkeit des Handfertigkeitsunterrichtes erörtert und darf als einer der bedeutendsten Pioniere dieses Unterrichtsfaches in den Vereinigten Staaten angesehen werden. Bei meinem Besuche in der Manual Training School in St. Louis hatte ich den Vorzug, ihm persönlich eine Empfehlung überreichen zu können und unter seiner Führung die Schule kennen zu lernen. Dieselbe ist zurzeit noch in dem alten Gebäude untergebracht, in dem sie sich nun seit 25 Jahren befindet. Ein neues Gebäude, welches die Schule in diesem Jahre noch aufnehmen wird, weist natürlich im Vergleich zu den alten Räumen bedeutende Verbesserungen auf; immerhin gewährt es großes Interesse, auch die alte „Pionier-Schule“, ein Eckhaus der belebten Washington Avenue, kennen zu lernen. In den beengten und mit Schülern überfüllten Räumen, die durch schmale, dunkle Treppen und enge Korridore in Verbindung stehen, herrschte ein reges Leben,

*) Das Schulsystem der Vereinigten Staaten beruht auf einem 7—9jährigen Volksschulkursus, an den sich ein in der Regel 4jähriger „High“-Schulkursus anschließt, der den Zweck hat, die Schüler ebensowohl für das praktische Leben wie für das akademische Studium vorzubereiten. Den Begriff „High School“ darf man nicht dem Wortlaute nach nehmen, da er nichts gemein hat mit dem, was wir unter „Hochschule“ verstehen; „High School“ bedeutet eben nur eine an die Volksschule anschließende höhere Schule. Im allgemeinen unterscheidet man drei Haupttypen der High School: die klassische, die kaufmännische und die technische. Unsere Ausführungen beziehen sich auf die technische oder Manual Training High School.

und da es die erste Manual Training High School war, die ich in vollem Unterrichtsbetriebe sah, so wirkte das eigenartige Bild besonders fesselnd.

Der Studiengang umfaßt sechs parallel laufende Zweige, nämlich 1. einen Kursus in Mathematik (Algebra, Geometrie und Trigonometrie); 2. einen Kursus in Naturwissenschaften (Zoologie, Botanik, Physik und Chemie); 3. einen Kursus in englischer Sprache (Literatur, Dramatik, Rede- und Aufsatzübungen und Geschichte); 4. Geschichte und fremde Sprachen; 5. Zeichnen (Freihand-, mechanisches und Architektur-Zeichnen); 6. Werkstattarbeit (Schreinerarbeit, Schnitzen, Holzdrehen und Modellschreinerei, Blecharbeiten, Schmieden, Metalldrehen und Maschinenbau).

Der Kursus der Schule ist vierjährig; im ersten Jahre werden von 25 Unterrichtsstunden auf die Werkstattarbeiten sechs verwendet, ebenso im zweiten Jahre, während im dritten und vierten Jahre von 28 Unterrichtsstunden neun für die Werkstattarbeit bestimmt sind.

Unter keinen Umständen wird es dem Zögling gestattet, die Werkstattarbeiten eines höheren Grades aufzunehmen, als es seinen wissenschaftlichen Leistungen entspricht, oder sich in einem geringeren Umfange an denselben zu beteiligen, als es vorgeschrieben ist.

Diese beginnen in der unteren Klasse mit einfachen Arbeiten an der Hobelbank und Übungen im Schnitzen, die in der Technik des Furchenschnittes mit dem Geißfuß ausgeführt werden, weiterhin folgen Übungen in den einfachsten Holzverbindungen, an der Drehbank und im Leimen und im Polieren. Mit der Anfertigung von Modellen für den Metallguß und mit Reliefschnitzerei schließt die Holzarbeit ab. Die Metallarbeit beginnt mit der Bearbeitung von Messing- und anderem Blech und mit dem Löten; darauf folgt das Schmieden von Eisen, die Bearbeitung des Stahles und die Anfertigung von Werkzeugen. Den Schluß bilden Übungen an den Arbeitsmaschinen und an den Werkzeugmaschinen für den Maschinenbau. Von diesen praktischen Arbeiten sah ich bei meinem Besuche in der Schule den Anfang der Holzarbeit, die Herstellung von Modellformen für Metallguß, den Beginn der Schmiedearbeit und die Metallarbeit an den Drehbänken. Die Lehrer sind aus der Praxis hervorgegangen, zeigen aber gute methodische Schulung. Die erste Arbeit im Schmieden z. B. war die Bearbeitung eines quadratischen Stabes zu einem runden Stabe. Der Lehrer gab den Schülern eine genaue Erklärung der Arbeitsweise und führte diese an einem Bleistabe vor — ohne Zweifel eine sehr praktische Methode, da sich das Blei gleich dem weichen Eisen leicht bearbeiten läßt. Auch in den anderen Abteilungen wurde durchaus methodisch vorgegangen. Auf allen Stufen wird die Verbindung der Handarbeit mit dem Zeichnen gewahrt, indem jede Arbeit nach einer Werkzeichnung ausgeführt wird. Die Einrichtung der Werkstätten ist trotz des beschränkten Raumes gut und praktisch, wenn auch nicht so

luxuriös wie in anderen Manual Training-Schulen. Von fertigen Arbeitsprodukten war nur wenig vorhanden, da mein Besuch ganz in den Anfang des Schuljahres fiel; doch bot die Unterrichtsausstellung der Stadt St. Louis eine reiche Auswahl an Holz- und Metallarbeiten, die sich durch sorgfältige Ausführung auszeichneten.

Einige Unterrichtsstunden in wissenschaftlichen Fächern, denen ich beiwohnte, seien kurz erwähnt; in Botanik unterrichtete eine Lehrerin in der Ausführung mikroskopischer Untersuchungen; in der Physik wurde im Laboratorium praktisch gearbeitet, und zwar handelte es sich um die Ausmessung eines Parallelepipeds, wobei der Schüler seine Beobachtungen in ein Heft notierte; im Zeichnen waren verschiedene Klassen mit dem Zeichnen von Objekten und mit Projektionszeichnen beschäftigt.

St. Louis hat außer der alten Manual Training High School noch mehrere Schulen dieser Art, so die sehr gut eingerichtete „Mac Kinley School“, die indes noch im Ausbau ihrer Klassen begriffen ist, und die „Sumner School“, eine ausschließlich für Neger bestimmte High School. Diese von etwa 350 Zöglingen beiderlei Geschlechts besuchte Schule unterrichtet im wesentlichen nach demselben Lehrplan wie die Schulen für die weiße Jugend. Statt der Werkstattarbeiten sind für die Mädchen Haushaltungs- und Kochunterricht, Plätten, Kleidermachen und ähnliche Lehrgegenstände eingeführt. Sie nehmen aber auch am lateinischen Unterricht teil, und ich hatte Gelegenheit, in einer Klasse der Lektüre des Cicero beizuwohnen. In einer anderen Klasse, die nur aus neun Schülerinnen bestand, wurde Staats- und Verwaltungskunde betrieben. Sehr beachtenswert waren die Leistungen im Zeichnen nach der Natur; der Lehrer dieses Faches, dem man die farbige Abstammung kaum noch ansah, war auf der Kunstgewerbeschule in Karlsruhe ausgebildet worden.

Die „Central Manual Training High School“ in Philadelphia wurde im Jahre 1885 begründet und hat zurzeit über 700 Schüler. Der Kursus dieser Schule ist nur auf drei Jahre berechnet. Die Lehrgegenstände sind im ersten Jahre: Literatur, Geschichte, Rhetorik, Deutsch oder Französisch, Algebra und Geometrie, Geologie und Botanik, konstruktives und Freihandzeichnen und zehn Stunden Werkstattarbeit (Tischlerei, Dreherei, Gießerei, Schmieden, Blecharbeiten und Schnitzen). Im zweiten Jahre werden Geschichte, Literatur, Deutsch oder Französisch, Geometrie, Algebra und Trigonometrie, Physik und Chemie, Zeichnen und zehn Stunden Werkstattarbeit (Modellschreinerei, Drehen, Schmieden, Schnitzen und dekorative Eisenarbeiten) gelehrt; im dritten Jahre Geschichte, Literatur, Deutsch, Französisch oder Spanisch, Staatskunde und Wirtschaftslehre, Trigonometrie, Topographie, Algebra, Buchführung, Chemie, Elektrizität, Physiologie, Zeichnen und fünf bis acht Stunden Werkstattarbeit (Maschinenbau und angewandte Elektrizität). (Man vergleiche den beigegebenen Lehrplan dieser

Schule, der die Verteilung der Fächer für jeden der drei Abschnitte des Schuljahres nachweist.)

Auch diese Schule ist in einem alten Gebäude untergebracht, dessen Räume bei der großen Schülerzahl kaum ausreichen. Sie befindet sich unter vorzüglicher Leitung und scheint auch durchweg ausgezeichnete Lehrkräfte zu haben. Die Leistungen in den einzelnen Fächern, sowohl im theoretischen Unterricht wie auch in der praktischen Arbeit, waren sehr gut, und was vor allem auffiel, war die musterhafte Ordnung und der große Arbeitseifer, der überall herrschte. Besonders instruktiv war für mich das Herstellen der Gußformen in Sand und das Ausgießen derselben mit Blei, wie es in der untersten Klasse geübt wurde. Die Knaben arbeiteten dabei ziemlich selbständig und entwickelten großen Eifer und ein überraschendes Verständnis für die Arbeit, so daß ich dieser bei uns als Unterrichtsgegenstand ganz unbekannten Technik einen großen erziehlichen Wert zusprechen möchte. Man wurde unwillkürlich an Schillers Lied von der Glocke erinnert, mit solch dramatischer Lebendigkeit spielten sich die einzelnen Szenen ab!

Eine vorzüglich eingerichtete und ebenso durch ihre Leistungen beachtenswerte Manual Training School lernte ich in Boston kennen: die „Mechanic Arts High School“. Sie ist in einem neuen Gebäude untergebracht, das sich als ein stattlicher dreistöckiger Bau an einer belebten Straßenecke präsentiert. Die Einrichtung der Werkstätten und ebenso die der übrigen Klassenräume und Laboratorien ist geradezu mustergültig; jede Werkstatt enthält außer den Arbeitsplätzen eine Plattform mit halbrunden, nach hinten ansteigenden Bänken, die den Schülern zur Benutzung während der Demonstrationen des Lehrers und der Anfertigung der Werkzeichnungen dienen. Die Beleuchtung der Räume, sowohl für Tageslicht wie für künstliches (elektrisches) Licht, ist die denkbar günstige; die Ausstattung mit Werkzeugen, Maschinen und Modellen ist überaus reichhaltig.

Die Schülerzahl beträgt 700. Der Kursus ist vierjährig. Im ersten Jahre werden Algebra, Geschichte, Englisch, Zeichnen, Tischlerei und Schnitzerei gelehrt, letztere beiden Fächer mit zusammen zehn Wochenstunden. Im zweiten Jahr kommen Geometrie und Französich hinzu; in der Werkstatt werden Dreherei, Modellschreinerei und Schmieden betrieben. Im dritten Jahre kommt als theoretisches Fach die Trigonometrie und in der Werkstatt Maschinenbau mit einfachen Werkzeugen hinzu. Das vierte Jahr bringt die Anwendung der Trigonometrie auf Physik, Feldmessen und Nautik, die Chemie und die deutsche Sprache, sowie den Maschinenbau in ausgedehnter Weise. Für die einzelnen Lehrfächer sind im speziellen ausgearbeitete Pläne vorhanden, was durchaus nicht in der Mehrzahl der amerikanischen Schulen der Fall zu sein scheint.

Die Schule zeichnet sich auch noch dadurch aus, daß nur in un-

Lehrplan der Central Manual Training High School in Philadelphia.

Klasse	Termin	Literatur, Geschichte, Sprachen usw.	Stunden in der Woche	Mathematik	Stunden in der Woche	Wissenschaften	Stunden in der Woche	Zeichnen	Stunden in der Woche	Handfertigkeitsunterricht	Stunden in der Woche
erstes Jahr	1 Herbst	Literatur Deutsch oder Französisch	3 2	Algebra	5	Naturkunde, Geologie	5	Konstruktion Freihand	3 2	Tischlerei, Dreherei Schraubstock Schmieden Holzschneiderei	4 4 1 1
	2 Winter	Literatur, Geschichte Deutsch oder Französisch	3 2	Algebra	5	Naturkunde, Botanik	5	Konstruktion Freihand	3 2	Tischlerei Dreherei, Gießerei Schmieden Holzschneiderei	4 4 1 1
	3 Frühjahr	Literatur, Rhetorik Deutsch oder Französisch	3 2	Algebra Geometrie	2 3	Naturkunde, Botanik	5	Konstruktion Entwurf	3 2	Modellschreinerei Klempnerei Schmieden Holzschneiderei	4 4 1 1
zweites Jahr	1 Herbst	Geschichte Deutsch oder Französisch	4 2	Geometrie	4	Physik, Mechanik	5	Konstruktion Entwurf	3 2	Modellschreinerei Dreherei, Schmieden	5 5
	2 Winter	Geschichte des Mittelalters Deutsch oder Französisch	3 2	Geometrie Algebra	2 3	Physik, Wärme, Licht usw.	5	Entwurf Modellieren	3 2	Holzschneiderei Dekoration, Eisenarbeit	5 5
	3 Frühjahr	Europäische Geschichte Literatur Deutsch oder Französisch	3 1 2	Algebra Trigonometrie	2 3	Chemie	5	Konstruktion	4	Modellschreinerei Drehen, Schmieden	5 5
drittes Jahr	1 Herbst	Geschichte der Ver. Staaten Literatur Deutsch, Französisch oder Spanisch	3 2 2	Trigonometrie Topographie	3 3	Chemie Dampfmaschinenlehre	5 2	Architektur	5	Maschinenarbeit	5
	2 Winter	Staatskunde Vortrag, Literatur Deutsch, Französisch oder Spanisch	3 2 3	Trigonometrie Algebra	2 3	Chemie	5	Konstruktion	5	Maschinenarbeit	6
	3 Frühjahr	Wirtschaftslehre Literarischer Vortrag Deutsch, Französisch oder Spanisch	3 2 2	Buchhaltung	3	Elektrizität Physiologie	6 1	Konstruktion Perspektive	2 3	Maschinenarbeit angewandte Elektrizität	5 3

teren Klassen Lehrerinnen tätig sind; offenbar sind die Mittel vorhanden, um für alle Fächer tüchtige Lehrer zu gewinnen. Die Disziplin und äußere Ordnung war in allen von mir besuchten Klassen ausgezeichnet; auch die auffallend geringe Anzahl von farbigen Schülern gibt der Schule ein höheres Ansehen. Bemerkenswert ist, daß praktische Arbeiten im Laboratorium nur in der Chemie betrieben werden, nicht in der Physik. Der Fachlehrer erwiderte auf meine dahingehende Frage, daß die praktische Seite schon durch die Werkstattarbeit hinreichend gepflegt werde und daß man sie deshalb in der Physik entbehren könne. Die praktischen Übungen einer anderen Klasse im chemischen Laboratorium gehörten der Glastechnik an und bestanden im Biegen, Zuschmelzen und Ausziehen von Röhren usw. Es kann wohl ohne weiteres zugegeben werden, daß Schüler, die derartige Übungen betrieben haben, besonders gut vorbereitet und technisch geschickt das eigentliche Experimentieren beginnen können.

Von anderen Manual Training-Schulen, die ich kennen lernte, soll die in Providence im Staate Rhode Island erwähnt werden, da sie nach einigen Richtungen hin Abweichungen von den Lehrprogrammen der vorhergenannten Schulen bietet. Es werden namentlich das Modellieren in Verbindung mit Schnitzen und die Metallarbeiten in eigentümlicher Weise betrieben; außerdem hat die Schule auch das Photographieren als Unterrichtsgegenstand aufgenommen. Das Modellieren wird in Ton und Plastilin ausgeübt, auch Arbeiten auf der Drehscheibe zur Herstellung von Gefäßen verschiedener Form sind damit verbunden. Die Gefäße werden nach eigenen Entwürfen der Schüler verziert und in einem vorhandenen Brennofen nach Aufbringung der Glasur gebrannt. Ornamentale Formen werden modelliert und dann in Holz geschnitzt, doch werden fürs Schnitzen nur einige 40 Stunden des ganzen Schuljahres verwendet. In besonders künstlerischer Weise wurde das Treiben von Gefäßen in Kupfer- und Messingblech mit eingepunzten Ornamenten geübt. Die Leistungen in diesem Fache zeigten von feinem künstlerischen Sinn und ausgezeichneter Technik des Lehrers; derselbe und ebenso der Lehrer für das Modellieren hatten allerdings auch ihre Ausbildung in South Kensington (London) erhalten.

Der Unterricht in der Photographie, an dem nur wenige Schüler teilnahmen, erstreckte sich auf die bekannten photographischen Prozesse.

Man sieht aus den vorhergehenden Ausführungen, daß der Lehrplan der Manual Training-Schulen im einzelnen ziemlich weitgehende Verschiedenheiten aufweist und daß die Aufnahme einzelner Lehrgegenstände oft durchaus von örtlichen Bedürfnissen oder von persönlichen Wünschen des Schulleiters oder einflußreicher Männer abhängt. Auf diese Weise erklärt sich die Aufnahme von Lehrgegenständen wie z. B. Photographie, Handweberei, Gravieren und Ziselieren, Schriftsetzerei u. dgl. Immer aber liegt dem Lehrplan der Gedanke zugrunde, die Schüler für das praktische Leben auszubilden, den Beobachtungssinn

zu wecken, das Denkvermögen und die Urteilskraft zu entwickeln und etwa vorhandene besondere Anlagen anzuregen und zur Entfaltung zu bringen. Auf diese Weise soll dem Schüler beim Verlassen der Schule die Wahl eines Berufes erleichtert werden, gleichviel, welche Richtung er auch einschlagen mag. Keiner der praktischen Unterrichtszweige hat die Aufgabe, unmittelbar auf einen bestimmten Beruf vorzubereiten; der Werkstattunterricht soll nur als ein Erziehungsmittel dienen, im Gegensatz zum Fachschulunterricht, dessen Hauptzweck es ist, auf die Erwerbung von Fertigkeiten in gewissen Handwerken hinzuarbeiten, wobei auf den geistigen Bildungswert dieser Fertigkeiten und der damit verbundenen Arbeit keine Rücksicht genommen wird. Es wird immer wieder betont, daß die Manual Training-Schulen durchaus nicht Fachschulen oder Gewerbeschulen sind, daß vielmehr dem aus einer solchen Schule abgehenden Schüler nicht nur die verschiedenen praktischen Berufe, sondern auch die höheren Schulen offen stehen. In der Tat gehen auch nach Mitteilungen, die ich von Professor Woodward erhielt, ungefähr 30 Proz. der Schüler in die höheren Lehranstalten über. Naturgemäß widmet sich die Mehrzahl derselben den technischen Fächern, den Naturwissenschaften und verwandten Gebieten, so daß die Manual Training-Schulen zugleich als eigentliche Vorbereitungsanstalten für die technischen Hochschulen anzusehen sind.

Da das höhere technische Unterrichtswesen vielfach mit den Universitäten verbunden ist — fast jede Universität hat Kurse und Einrichtungen zur Ausbildung von Technikern, namentlich im Baufach, Maschinenfach und in der Elektrotechnik —, so finden sich auch in dieser Beziehung die mannigfachsten Übergänge und ein Mangel an scharfen Grenzlinien, eine Erscheinung, die für das amerikanische Schulwesen aller Arten und Stufen charakteristisch ist. Neuerdings macht sich jedoch das Bestreben geltend, insbesondere die Aufnahmebedingungen der höheren Schulen einheitlich zu regeln und eine schärfere Abgrenzung der Anstalten der technischen und der klassischen Richtung herbeizuführen. Die Manual Training-Schulen werden ungeachtet dessen ihre Bedeutung behalten, und es ist auch nicht anzunehmen, daß sie sich zu Fachschulen entwickeln werden oder daß solche an ihre Stelle treten. Dem Amerikaner widerstrebt die Fachbildung und die Fachschule in dem Sinne, daß sie einen Abschluß bildet; er zieht die Manual Training-Schule aus dem Grunde vor, weil sie der Jugend den Weg nach allen Seiten hin offen läßt und doch zugleich infolge ihrer ganzen Organisation eine unmittelbar dem Leben dienende Bildungsanstalt ist.

Wenn die Schule mehr tun wollte, den künstlerischen Sinn zu entwickeln, so könnte sie das natürliche Kapital an Lebensfreude durch Zins und Zinseszins bald vervielfältigen.

Das Leben mit Kunst zu durchdringen, ist etwas anderes, als es mit Kunstprodukten zu behängen. Ouckama Knoop.

DAS „KUNSTZIMMER“ DER KLEINSTADT

(EINE ANREGUNG)

VON W. WAETZOLDT-BERLIN

Große und mittlere Städte haben ihre Museen und „Kunsthallen“, und jeden Monat wird irgendwo ein neues derartiges Kunstinstitut gegründet. Die kleinen und kleinsten Städte besitzen nichts derart; für sie möchte ich die Einrichtung von „Kunstzimmern“ vorschlagen.

I. Zweck und Aufgabe.

In den kleinen Städten Deutschlands — ich denke vor allem an die nicht in unmittelbarer Nähe einer Provinzialhauptstadt oder sonst einer größeren Stadt liegenden — ist wohl bisher durch Stadt-, Volks-, Schul- und Leihbibliotheken und manchmal auch durch öffentliche Lesehallen für eine Befriedigung literarischer Bedürfnisse mehr oder weniger gut gesorgt, dagegen kann das Verlangen nach bildender Kunst auf keine Weise erfüllt werden.

Vereinzelte wohlhabende und künstlerisch interessierte Personen sind zwar imstande, sich Kunstzeitschriften zu halten, Bücher über Kunst, Reproduktionen oder gar Originale bildender Kunst zu erwerben, auf Reisen ihre Bildung zu erweitern und Kunst zu genießen. Die Menge derer aber, die, ohne pekuniäre Mittel zu besitzen, doch einen starken Kunsthunger hat, geht leer aus und klagt, daß sie gezwungen sei, „zu verbauern“.

All die Lehrer und Lehrerinnen, Kaufleute und Beamte, Ärzte und Offiziere, die Industriellen und die Geistlichen, die Schüler und Schülerinnen, und nicht zuletzt die Handwerker und Arbeiter, die mit Neid auf ihre begünstigteren Kollegen in den großen Städten sehen, könnten und sollten einen Ersatz, wenn auch einen bescheidenen, in den „Kunstzimmern“ finden. Die Aufgabe einer derartigen Einrichtung ist also, in Rücksicht auf die verschiedenartigen Ansprüche, denen sie genügen muß, eine vielseitige.

1. Das Kunstzimmer soll einen allgemeinen ästhetischen Zweck verfolgen, nämlich: allen die Möglichkeit des Kunstgenusses verschaffen.

2. Das Kunstzimmer hat einen pädagogischen Zweck: es soll der Kunsterziehung der Jugend, der Erziehung durch und zur Kunst, dienen.

3. Das Kunstzimmer soll den theoretischen Interessen dienen, d. h. die Möglichkeit bieten, kunsthistorische Studien zu treiben, über Künstler und Kunstwerke sich zu orientieren und sie in den geschichtlichen Zusammenhang einzureihen. Damit soll es auch der Vorbereitung für Ferien- und Erholungsreisen in deutsche oder ausländische Kunststädte dienen.

4. Das Kunstzimmer hat eine spezielle praktische Aufgabe zu

lösen: es soll den Kunsthandwerkern und einer eventuell vorhandenen lokalen Kunstindustrie Anregung und Belehrung bieten. Doch wird in den meisten Fällen die Erfüllung dieser Aufgabe wohl ein frommer Wunsch bleiben.

Vor allen Dingen aber: das Kunstzimmer ist nicht für die Fremden da, sondern für die Bürger der Stadt, es hat keine Anziehungskraft durch irgendwelche Schaustücke zu besitzen, sondern nur Genuß- und Lehrobjekte.

II. Umfang und Organisation.

Außerhalb der Erwerbsmöglichkeiten, und damit jenseits der Diskussion, liegen für das Kunstzimmer alle kostbaren Anschaffungen: Originale, teure Reproduktionen, seltene und kostspielige Bücher und Werke der Griffelkunst.

Das Kunstzimmer hat sich von vornherein zu beschränken auf:

1. eine gewählte kleine Bücherei. Kunstgeschichte — Künstlergeschichte — Schriften von Künstlern — Ästhetik — Kunstgewerbe — Nachschlagewerke — Lexika u. dgl.

2. Reproduktionen. In erster Linie solche von Werken der Malerei und der Griffelkunst, in zweiter Linie nach Bauwerken und Skulpturen. Besonders sind Schwarz-Weißblätter (Holzschnitte, Kupferstiche, Radierungen) in guten und billigen Nachbildungen zu erwerben.

3. Kunstzeitschriften. Hier kommen sowohl und zuerst die hauptsächlichsten allgemeinen über die bildenden Künste und ihre Geschichte, als auch die Fachzeitschriften für die verschiedenen Zweige des Kunsthandwerks in Betracht.

4. Alles in Bild und Wort und alle Objekte, die sich auf die Stadtgeschichte und auf Heimatkunde beziehen; falls solche nicht schon in einem Orts- oder sogenannten Heimat-Museum Unterkommen finden.

5. Leihweise von Museen, Privaten, Künstlern, Vereinen überlassene Originale oder sonstige Kunstwerke und Bücher.

6. Schenkungen und Vermächtnisse von Gönnern, Sammlern, Dilettanten, Künstlern, Vereinen u. dgl.

7. Getauschte Werke und Wanderausstellungen von Kunstwerken.

Als allgemeiner Grundsatz ist zu beachten: Nur Weniges, aber Gutes ist zu erwerben — der Gesichtspunkt der Vollständigkeit und der wissenschaftlichen Brauchbarkeit der Sammlung scheidet von vornherein aus. Welche Werke — Bücher so gut als Kunstblätter und Reproduktionswerke — für die Anschaffung in Betracht kämen, zeigen etwa die Rubriken über bildende Kunst im „Literarischen Ratgeber des Kunstwarts“.

Auch das Kunstzimmer zerfällt — wie alle derartigen für die Öffentlichkeit bestimmten Sammlungen — in eine Schausammlung

und eine — freilich allen Benutzern stets zugängliche — Studiensammlung. Die Schausammlung hat folgende Aufgaben:

a) Eine möglichst vollständige Zusammenstellung von Reproduktionen der Werke der großen Meister: Raffael, Michelangelo, Rubens, Rembrandt, Dürer, Holbein, Velasquez, Murillo, Boecklin usw. Derartige Ausstellungen haben sich in regelmäßigen, nicht zu kurzen Zwischenräumen abzulösen und sich nach dem jeweilig besonders starken Interesse für diesen oder jenen Künstler zu richten. Z. B. Rembrandt im Rembrandt-Jubiläumsjahr usw.

b) Der Ausstellung von Reproduktionen der Werke eines Künstlers ist die Zusammenstellung eines kleinen literarischen „Apparates" über den Künstler anzugliedern: Biographien, Kunstgeschichte, Aufsätze.

c) Als Material für Vorträge und Führungen sind Bilderfolgen zusammenzustellen.

d) Die Schaustellung soll die geliehenen, getauschten oder auf der Wanderschaft befindlichen Werke zeigen.

Wenn auch diese beiden letzten Punkte zunächst noch nicht realisierbar sein werden, so sind sie doch Ziele, nach denen schon eingerichtete Kunstzimmer zu streben haben.

Die Studiensammlung macht das übrige gesamte Anschauungsmaterial und die Bücherei den Besuchern zugänglich.

III. Raum und Ausstellung.

Raum für das Kunstzimmer ist „in der kleinsten Hütte". Ein großes, oder besser zwei mittelgroße Zimmer genügen vollständig. Die Ausstellung kann in den allerbescheidensten Formen auftreten. Tische, Stühle, Schränke, Bücherbretter können benutzt, geliehen, geschenkt oder billig gekauft sein. Nur die eine Bedingung ist zu erfüllen: gutes Licht am Tage und gute Beleuchtung für den Abend. Die Ausstellung des gesamten kunstwissenschaftlichen Apparates wäre praktisch derart anzuordnen, daß

Zimmer A als Leseraum,
Zimmer B als Schauraum

zu benutzen ist. Danach hat Zimmer A zu enthalten:

1. Die Bibliothek auf Regalen (sichtbar für jeden Besucher!).
2. Den Zeitschriftenschrank.
3. Den Lesetisch mit Schreibgelegenheiten und Stühle.
4. Den alphabetischen und den Fachkatalog des gesamten Besitzes, die Benutzungsordnung, Bestellzettel usw. In diesem Raume hat sich die aufsichtführende Person aufzuhalten.

In das Zimmer B gehört:

1. Die staubdicht schließenden Schränke mit Mappen der Kunstblätter.
2. Der Bildertisch mit Auflegegestellen für Mappen, Bilder, Stiche usw.

3. Der Rahmenfries an den Wänden oder eine sonstige Gelegenheit, die Reproduktionen für die Schausammlung geschützt aufzustellen.

IV. Anschluß an vorhandene Volksbildungsstätten.

Aus räumlichen und aus Gründen der Verwaltung ist ein Anschluß des Kunstzimmers an die vorhandenen Bildungsstätten erwünscht, wenn auch nicht unbedingt erforderlich. In Betracht kommt eine Lokalunion mit folgenden Anstalten:

1. Mit der Volkslesehalle und Volksbibliothek, deren Ergänzung nach der Seite der bildenden Künste das Kunstzimmer ja ist;
2. mit vorhandenen „Heimatmuseen“ und Altertumssammlungen im Rathause oder anderswo;
3. mit dem Gymnasium oder einer sonst vorhandenen Lehranstalt.

Die erste Verbindung würde dem Kunstzimmer etwas vom Bibliothekscharakter aufprägen und es wahrscheinlich für die Besucher der Volkslesehallen reservieren.

Ein Anschluß an eine Sammlung von Altertümern aus der Geschichte der Stadt (im Rathause etwa) verführt leicht dazu, beiden Sammlungen Museumscharakter zu verleihen — und damit eine Fremdenattraktion, aber keine Erholungs- und Bildungsstätten des Einheimischen zu etablieren.

Für die günstigste Lokalunion halte ich die des Kunstzimmers mit der Schule.

Wenn es dadurch in erster Linie als Schulmuseum angesehen wird, so schadet das gar nichts, denn:

1. das Kunstzimmer soll seine vornehmste Aufgabe darin sehen, der Jugend zu dienen;
2. in das allen bekannte Schulgebäude gehen Handwerker und Arbeiter mit weit mehr Vertrauen und Ungeniertheit, als etwa ins Rathaus oder gar in ein an keine vertraute Einrichtung anknüpfendes Lokal;
3. geeignete Räume, auch Reinigungsmöglichkeit, Garderobengelegenheit, Beleuchtung und Heizung, Sicherung gegen Brand und Diebstahl sind am leichtesten im Schulgebäude zu finden;
4. nicht nur eine Lokalunion mit der Schule, sondern auch eine Personalunion empfiehlt sich in dem Sinne, daß ein gebildeter Lehrer, oder auch eine Lehrerin, die Interesse, Verständnis und Liebe für die Sache haben, mit der Verwaltung des Kunstzimmers betraut wird.

V. Verwaltung und Besuchsordnung.

Die Kosten für Gründung und Unterhaltung des Kunstzimmers sind zu tragen: von der Stadt, von Vereinen, von Privaten. Die

Verteilungsmöglichkeiten richten sich je ganz nach den örtlichen Verhältnissen. Aus allen pekuniär und ideell — oder auch nur ideell — an der Sache Beteiligten wäre eine Kunstzimmer-Kommission zu bilden, der die Verwaltung im engeren Sinne, die Wahl eines „Kunstwarts", die Entscheidung über Anschaffungen, Veranstaltungen, die Rechnungsablegung usw. überlassen bleibt. Von Vereinen kommen für die Unterstützung des Kunstzimmers in Betracht:

1. Lehrer- und Lehrerinnen-Vereine.

2. Handwerker-Vereine. Besonders, wenn eine örtliche Kunst-Industrie vorhanden ist.

3. Arbeiter-Wohlfahrts-Vereine.

4. Vereine für Geschichte und Altertumskunde der Stadt oder der Provinz.

5. Gesellige Vereine, wie die sogenannten „Zivil-Kasinos", Museums-Gesellschaften usw.

6. Schüler-Vereine, die literarische Zwecke verfolgen. Man schalte die Teilnahme intelligenter Schüler und Schülerinnen an den Arbeiten der Kunstzimmer-Kommission nicht hochmütig aus, da in den Kreisen der gebildeten Jugend nicht nur das meiste Verständnis, sondern auch die größte Arbeitsfreudigkeit für ideelle Aufgaben vorhanden ist, und da durch die Kinder die Eltern herbeigezogen werden.

Die Gründungskosten eines Kunstzimmers sind nicht hoch, mit 1000 Mark läßt sich, wenn Räume, Möbel, Licht und Heizung gedeckt sind, das Notwendigste anschaffen. Der jährliche Etat kann auch — besonders anfangs — niedrig bemessen sein (100 Mark etwa), wenn man mit Schenkungen, Tauschverkehr, leihweise überlassenen Werken rechnen darf.

Als Besuchszeiten kommen in Betracht: in erster Linie der Sonntag, möglichst der ganze Tag mit einer Mittagspause. Zweitens: die Nachmittage und Abende an nachmittags schulfreien Tagen, also Mittwoch und Sonnabend etwa. Die Besuchszeiten sind den ortsüblichen Essenszeiten anzupassen. Die Vormittage können — mit Ausnahme des Sonntags — für das Kunstzimmer als Benutzungszeiten gar nicht in Betracht kommen, da sein Publikum an ihnen in der Arbeit ist.

Die Aufsicht während der Besuchszeiten übernimmt in erster Linie der von der Kunstzimmer-Kommission mit der Verwaltung betraute „Kunstwart", der auch eine Dame sein kann. Unterstützung und Vertretung wird dieser bei Kollegen, noch leichter bei den Schülern und Schülerinnen der obersten Klassen finden.

Das Kunstzimmer ist jedermann unentgeltlich zugänglich. Gegen Leihzettel erfolgt die Bücher- und Mappen-Ausgabe. Eine genaue Besucher-Statistik ist zu führen, ebenso an der Hand der Leihzettel eine Statistik über die verlangten — vorhandenen oder

nicht vorhandenen — Werke. Bei Anschaffungen ist auf diese Statistik Rücksicht zu nehmen.

VI. Veranstaltungen im Anschluß an das Kunstzimmer.

Eine Aufgabe des Kunstzimmers ist es, Mittelpunkt und Materialsammlung zu sein für Vorträge und Führungen. Das stets vorhandene Verlangen nach Bildungserweiterung auch auf künstlerischem Gebiete suchten bisher in unseren mittleren und kleinen Städten die Bildungsvereine dadurch zu befriedigen, daß sie für teures Geld (etwa für den Jahresetat des Kunstzimmers) einen berühmten Universitäts- oder Museums-Gelehrten sich verschrieben, der in dem gebildeten Publikum mit einem oder mehreren Vorträgen nur eine um so größere Sehnsucht nach künstlerischem Genuß weckte. Es ist klar, daß die Vortragenden in Städten, die Kunstzimmer besitzen, mit einem vorbereiteten und zur Nacharbeit des Gehörten nicht nur willigen, sondern auch instandgesetzten Publikum rechnen können. Um derartige Vorträge handelt es sich aber hier nicht, oder doch erst in allerletzter Linie. Vielmehr um Vorträge und Führungen durch einheimische Lehrer, Sammler, Liebhaber, Künstler — falls solche zu haben sind —, die nichts weiter sein wollen als Einführungen in die Werke der großen Meister oder der großen kunstgeschichtlichen Epochen, die nicht in erster Linie Belehrung, sondern Anregung bieten, den Kunstgenuß nicht durch Wissenschaftlichkeit erschweren, sondern durch Wegräumen aller historischen und sonstigen Hindernisse erleichtern wollen. Nicht Kunstgeschichte oder Ästhetik, sondern Kunstanschauung, Erziehung zum Sehen soll erstrebt werden. Das Kunstzimmer und seine Besucher haben auch den Mittelpunkt für alle Bestrebungen des Heimatschutzes, der Denkmalspflege zu bilden. So kann sich die „Kunstzimmer-Kommission“ zu einer Sachverständigen-Instanz in allen die Stadt betreffenden künstlerischen Angelegenheiten entwickeln. Und wie bitter nötig ist eine solche oft, z. B. wenn es gilt, ein Denkmal zu setzen, ein altes Bauwerk zu restaurieren usw.

VII. Kunstzimmer-Verbände, Tauschverkehr, Wanderversammlungen.

Durch den Zusammenschluß der Kunstzimmer zu Kreis- oder Provinzialverbänden würde eine gegenseitige Stärkung und Förderung materieller und ideeller Art erreicht werden. Ein gegenseitiger Tauschverkehr seltener Werke könnte vielen zugute kommen lassen, was sonst nur wenige Bevorzugte genießen. Wandersammlungen würden — wenn auch in bescheidenstem Maßstabe — die Möglichkeit bieten, Originale moderner Künstler zu genießen. Mit den Provinzialmuseen und mit Unternehmungen wie mit dem Dürer-Bunde wäre stets Fühlung zu halten.

VIII. Schlußbemerkung.

Ein Organisations-Schema für das Kunstzimmer gibt es nicht. Die örtlichen Verhältnisse bestimmen alles und jedes.

Auch ein Anfang mit den aller-, allerbescheidensten Mitteln ist eines Versuches wert und besser als gar keiner. Es handelt sich bei der Gründung von Kunstzimmern nicht um Schaffung eines Zentrums für sentimentale ästhetische Schwärmerei, noch viel weniger um Anstalten zur Züchtung von Künstlern und Kunsthistorikern, sondern um die Befriedigung weitverbreiteter und berechtigter Lebensansprüche, um Kulturarbeit in der Kleinstadt.

Literatur.

Ernst Grosse, Aufgabe und Einrichtung einer städtischen Kunstsammlung. Tübingen 1902.

Die Museen als Volksbildungsstätten. Ergebnisse der 12. Konferenz der Zentralstelle für Arbeiter- und Wohlfahrtseinrichtungen. Berlin 1904.

Alfred Lichtwark, Die Organisation der Hamburger Kunsthalle. Hamburg 1887.

Julius Leisching, Die Bedeutung der Ortsmuseen. Brünn 1903.

Pinder, Die Aufgaben der Provinzialmuseen. Kassel 1881.

Robert Mielke, Museen und Sammlungen. Berlin 1903. Zeitschrift für Museumskunde (Herausg. K. Kötschau).

BEDALES

VON OTTO WEIDENMÜLLER-FLENSBURG

Mancher Leser wird sich noch des Eindrucks erinnern, den vor 9 Jahren ein Buch mit dem sonderbaren Titel Emlohstobba auf alle in Erziehungssachen interessierten Menschen machte. In einer zwischen Traum und Wirklichkeit schwebenden Sprache führte der Verfasser, Dr. Lietz, eine Idealschule vor, die zwar „nicht in Frankreich oder Deutschland, doch auch nicht in Nirgendheim" existierte, sondern ein nur leicht idealisiertes Abbild des Schulstaats Abbotsholme bei Rochester (Derbyshire) war. Diese Schule vereinigte die Vorteile der Charakterbildung, wie sie in den englischen public schools gepflegt wird, mit den Errungenschaften deutscher Erziehungs- und Unterrichtstheorie und -Praxis, wie sie in in der Übungsschule Prof. Reins in Jena zum Ausdruck kamen. Während sich in dieser jedoch der Unterricht um die Geschichte konzentrierte, steckte sich Dr. Reddie, der Gründer von Abbotsholme, das höhere Ziel, den Menschen in allen seinen Lebensäußerungen zum Mittelpunkte zu machen. Das war natürlich nur durch ein völliges Zusammenleben von Lehrern und Schülern und ein sorgfältiges Eingehen auf alle die verschiedenen Schülerindividualitäten möglich — und dazu bot eben die in England wohldurchgebildete Verfassung der boarding schools eine ganz einzige Grundlage. Von diesen unterschied sich jedoch die New School wieder wesentlich durch eine stärkere Betonung moderner Forderungen einerseits und durch den Aufbau aller Unterrichtsgegenstände auf praktischer Anschauung. (Auch die großen public schools haben wohl alle jetzt eine modern side mit prachtvollen Laboratorien u. dgl., aber ihre Einheitlichkeit hat sicher darunter gelitten.) Das wurde ermöglicht durch die Lage abseits vom Verkehr in einem hügeligen Gelände, nahe bei Wald und Wasser. Ich will jedoch hier nicht weiter von Abbotsholme reden, dessen Ansehen seit seinen Anfängen in 1889 fortwährend im Steigen begriffen ist, sondern von einer Schule, die von einem früheren assistant master Dr. Reddies, Herrn J. H. Badley, im Jahr 1893 gegründet wurde, von Bedales School.

Diese Schule fußt auf den Prinzipien von Abbotsholme, hat sie aber vor ein

paar Jahren dadurch wesentlich erweitert, daß sie auch Mädchen aufnimmt. Eine Vorschule für das Alter von 8 bis 11 Jahren ist ebenfalls zugefügt. Das Schulgeld beträgt 2000 M. jährlich, und das ist nicht zu viel, wenn man bedenkt daß die Schule (wie auch die public schools, die noch höhere Sätze haben) es unternimmt, ihre Zöglinge zu harmonischen Persönlichkeiten zu erziehen, die fähig sind, im spätern Leben Führer des Volks zu werden. Bedales ist eine secondary school (höhere Schule), d. h. sie übernimmt ihre Schüler etwa mit dem 11. Jahr aus der Vorschule und übermittelt ihnen dann bis zum 16. Jahr eine allgemeine Bildung, die aber hier weit umfassender ist, als auf andern secondary schools. Sie gibt ihnen aber auch nach dem 16. Jahr noch Gelegenheit, sich auf einen speziellen Beruf vorzubereiten, eine Gelegenheit, die gern wahrgenommen wird. Wir haben uns in den folgenden Zeilen jedoch nur mit dem allgemeinen Kursus vom 11. bis zum 16. Jahr zu beschäftigen.

Früh um 6 Uhr verließ ich an einem Februarmorgen den Waterloo-Bahnhof in London und kam kurz vor 8 in Petersfield (Hants.) an. Schon von der Station sah ich auf einem Hügel zwei ausgedehnte zweistöckige Backsteingebäude mit den originellen englischen Schornsteinen. Wie schön sich das Rot und Weiß der Häuser von dem dunkeln Braun der South Downs in dem heller werdenden Tag abhob! Denn mitten zwischen den beiden Hügelreihen der North und South Downs erhebt sich die Schule, in einer der lieblichsten Gegenden, nicht weit vom uralten Winchester, nur eine Stunde von der See. Je näher ich dem Haupthaus kam, desto deutlicher konnte ich das Summen zahlreicher Musikinstrumente unterscheiden. Eine Schule? . . . Ich schritt um das Haus herum, warf noch einen Blick auf die köstliche Landschaft und gelangte dann durch den Haupteingang in das Konferenzzimmer. Blumen auf dem Tisch, ein Zeitschriftengestell, ein paar bequeme Stühle, drei, vier auserwählte Bilder an den Wänden, ein großes Fenster, neben dem auf Pulten ein paar mächtige Albums lagen — ein auffallender Mangel an professionellem Anstrich. Ich hatte zu warten. Warum nicht einmal in die Bücher sehen? Da waren, ordentlich eingeklebt, schriftliche Arbeiten, Aufsätze über alles mögliche; mit der nächsten Umgebung beginnend bis zu Reisebeschreibungen mit Photographien der Sehenswürdigkeiten, Stücke aus Tagebüchern, zusammenfassende Notizen und Übersichten (mit geschickten Diagrammen in verschiedenen Farben) aus dem Gebiet der Geschichte, der Literatur und der Grammatik verschiedener Sprachen, Wetter- und Gestirnbeobachtungen, Vermessungstabellen, geologische Durchschnitte, bunte Höhenkarten der Umgebung und saubere Karten verschiedener Länder mit den Stadtbenennungen in der betreffenden Sprache, mathematische Kurven mit genauer Berechnung, chemische und physikalische Instrumente, sauber gezeichnet oder mit ihrem jugendlichen Verfertiger photographiert, Zeichnungen und Malereien nach Vorlagen oder Natur und daraus abgeleitete Ornamente, eine Reihe von Photographien der Jugend bei Spielen, Ausflügen, beim Heumachen und Baden, in der Milchwirtschaft, am Regenmesser und am Bienenhaus und in der Werkstatt. Eine Schule? . . . Ich wandte das Buch wieder um. Da — eine Notiz: „Dies Buch, sowie alle Belege darin sind von Jungen und Mädchen der Schule Bedales angefertigt. Den Holzdeckel schnitzte A, genäht wurde es von B, das Binden besorgte C.“ Eben liefen gerade ein paar Jungen und Mädchen ohne Hut, mit freiem Hals, in Sandalen den Weg entlang zum Eingang, die Jungen in Kniehosen und Flanellhemd mit leichter Jacke darüber, die Mädchen in — vermutlich selbstgefertigter — Reform. Jetzt — ein paar Schritte, und der Headmaster tritt ein. Daß dies das Haupt des Staates wäre, hätte ich niemandem geglaubt: ein Wanderer, von der Straße eingetreten, so erschien er mir, noch voll von den Eindrücken der herrlichen Umgebung. Wir wechseln ein paar Worte, und dann geht's in die verschiedenen Klassen. Nur von zweien gedenk ich genauer zu berichten. Auch hier hab' ich den Eindruck von Wanderern, die sich für drei Viertel-

stunden zusammengefunden haben, um allerlei Gegenstände miteinander zu besprechen. Jugendfrische durchströmt den weiten und lichten Klassenraum, ernste und heitere Bilder und Skulpturen teilen in taktvoller Sparsamkeit und geschickter Anordung die einfarbigen Wände. Die Fensterwand zur Linken macht den Raum noch weiter, und die waldigen Hügel senden ihre ewigneue Frische zu den offenen Fenstern herein. Denn „we are believers in fresh air", wir halten sehr viel auf frische Luft: das merkt man in allen Zimmern. Weichlinge können da nicht aufkommen. Aber ist denn das eine englische Grammatikstunde? Diese 12 Jungen von 13 Jahren sind ja mit solchem Eifer bei der Sache, stellen Fragen, geben ungefordert Beispiele von verschiedenartigstem Inhalt und belehren sich in so ruhiger, netter Weise, sehen ihre Mitarbeit als etwas so Selbstverständliches an, daß man nicht weiß, wo man ist. Da gibt's kein Gähnen, kein Auslachen bei verkehrten Antworten, keine Scheu, frisch seine Meinung zu äußern. Bezeichnung und Bedeutung der englischen Pronomina gewannen unter den Händen von Lehrer und Schüler eine ganz neue Form, und als nachher die Jungen die Reihe der Begriffe mit ein paar Belegen in ihr Heft eintrugen (denn eine gedruckte Grammatik existiert nicht für sie), da trugen sie mit den alten, oft gehörten Wörtern zugleich den tieferen Sinn mit ein, den sie selbst sich erarbeitet hatten. Das Wort wurde nicht als fertig hingenommen, sondern der Gedanke, der dahinter steckte, wurde hervorgezogen und sein Werden aufgezeigt. — Der frische Klang der Schuluhr zeigt das Stundenende an, die Jungen liefern ihre Hefte ab und gehen bücherlos zu einer anderen Stunde. — Ein anderes Bild: 13 etwa 11 bis 12jährige Jungen und Mädchen entwickeln mit Hilfe des Lehrers die Zahl π. Dies „Ziel" wurde freilich nicht zu Anfang der Stunde hingestellt, sondern der Lehrer schlug vor, in dem Rechenheft (mit Karos) einen Kreis vom Radius 6 zu schlagen, über dem Radius ein Quadrat zu bauen und dann die Karos des Sektors zu zählen, mit annähernder Genauigkeit auch die durch den Kreisbogen gebrochenen, das Resultat mit 4 zu multiplizieren und zuletzt um zu finden, wievielmal das Quadrat über dem Radius im Kreis stecke, den gewonnenen Kreisinhalt durch 6·6 zu dividieren. So wurde $\pi = 3{,}13$, also annähernd genau gefunden. Alle waren riesig lebhaft bei der Sache, und als es die allgemeine Anwendung zu machen galt, fand ein Mädchen ziemlich schnell das Wesen von π als einer Verhältniszahl.

Aus den Stunden, die ich in höheren Klassen hörte (Französisch, Mathematik, Griechisch, das erst vom 16. Jahr an getrieben wird), merke ich nur — als für alle Klassen geltend — an, daß alle schriftlichen Arbeiten sofort in und von der Klasse verbessert werden, und daß das Französische nach der Reformmethode betrieben wird, und ebenso das Deutsche, worin ich zufällig keinen Unterricht geben hörte. Erheblicher Gebrauch der Fremdsprache unter Leitung von Lehrern, die das Ausland besucht haben, ist Pflicht.

Die Kopfarbeit war um $^1/_4$1 nach $3^1/_2$stündiger Dauer mit einer Pause von 10 Minuten ($^1/_2$11 Milch und Kakes) zu Ende und wurde erst am Abend ($^1/_2$6 bis $^1/_2$7) mit Unterricht in Geschichte und Literatur wieder aufgenommen. Es folgte jetzt bis $^3/_4$1 auf dem glasgedeckten, viereckigen Innenhof, auf den alle im Erdgeschoß und ersten Stock liegenden Klassenzimmer münden, der „Drill", schwedische Gymnastik und Fechten, für eine Gruppe von etwa 30 Jungen; die Mädchen üben in ihrem besondern Haus. Dann ziehen, nach einer Reinlichkeitsparade für das Dinner, Jungen und Mädchen in den Speisesaal, wo sie sich in bunter Reihe mit ihren Lehrern und Lehrerinnen niederlassen. Am Mitteltisch nimmt der Headmaster mit eventl. Besuchern und zwei ältern Schülern oder Schülerinnen Platz. Da konnte ich nun die ganze Familie zusammen sehen in dem hellen, schön geschmückten Saal, diese 100 Jungen und 30 Mädchen, in fröhlicher Unterhaltung mit Männern und Frauen, die sie als ihre Freunde lieben, denen sie ihre Freuden und Leiden mitteilen und die für alles ein offenes Auge und Ohr haben, was sich

in ihren Zöglingen entwickelt. Die helle Schuluhr schlägt 1/2 2, und nach abermaligem Kleiderwechsel zerstreuen sich die Schüler zu ihren verschiedenen Nachmittagsbeschäftigungen. Ich steige in die hochgelegenen Schlafsäle empor, durch die ein kräftiger Luftzug streicht. Die eisernen Bettstellen, etwa 12 in jedem Raum, enthalten außer der Matratze eine Leinen- und zwei bis drei Wolldecken. Federbetten gibt's natürlich nicht. Jeder Junge hat morgens nach dem Frühstück sein Bett selbt zu machen und Waschtisch und Kanne rein zu halten. Spartanisch einfach ist die Ausstattung, die Wände sind kahl, aber eine peinliche Ordnung und Reinlichkeit herrscht. Für jeden Raum ist ein älterer Schüler verantwortlich, und dies selfgovernment bewährt sich vortrefflich. — Ein Teil der Jungen war zu Vermessungsübungen in die sonnige Landschaft gezogen, ein anderer arbeitete fleißig an der Planierung eines Tennisplatzes. Ebenso waren in früheren Jahren die sechs andern Spielplätze für Kricket, Fußball und Hockey (für die Mädchen) von den Jungen angelegt worden, und unter ihrer kultivierenden Hand hatte die Gegend ein anderes Gesicht gewonnen. — Weiter fand ich im Zeichensaal eine Gruppe älterer Schüler und Schülerinnen, die ganz selbständig verschiedenerlei arbeiteten: nach der Natur und nach Vorlagen in Gips und Druck mit Blei- und Pastellstift, Feder und Farbe. Auch das selbständige Finden von Ornamenten an Naturvorlagen zeitigte überraschende Erfolge. Das Tafelzeichnen, ein- und zweiarmig, wurde ebenfalls geübt, und auch da war zu sehen, wie gebotene Gelegenheit ungeahnte Begabungen entwickelte. Höchst erheiternd war die ernste Hingabe einer Gruppe kleiner Kinder, die nach Vorzeichnung eine Schulbank und einfache stereometrische Gebilde unter Benutzung eines Konzentrationsrahmens abzeichneten. — In der vielseitig ausgestatteten Bibliothek fand ich an dem schönen Tag nur ein paar ältere Jungen sitzen. — Eine weitere Gruppe arbeitete in der Werkstatt fleißig an Kleiderhaken, Rahmen, Gestellen Werkzeugkasten usw. Sie verstanden den Gebrauch der Werkzeuge schon so gut, daß der Lehrer zur Aneiferung eigene Arbeiten ausführen konnte. In diesem Sommer werden sie sich ihren Kricketpavillon selbst erbauen, wie sie einen größeren Schuppen bereits angelegt haben. — Die Metallgruppe war nicht bei der Arbeit, aber Erzeugnisse (Winkelmaße, Feilen, Meißel usw.) zeigte man mir. — Gartenarbeit und Bienenzucht war natürlich noch nicht wieder aufgenommen; dagegen entdeckte ich in der Milcherei zwei Jungen und ein Mädchen beim Buttermachen. Diese „dairy" befindet sich in der Nähe des Mädchenhauses Steephurst, und ebenso das Hühnergehege, dessen verschiedene Abteilungen die Mädchen abwechselnd zu besorgen haben. — Der Headmaster, der mich an dem sonnigen Nachmittag auf dem windumwehten Hügel herumführte, erklärte, das Herrliche bei all den verschiedenen Arbeiten sei, daß überall hinter den erledigten Aufgaben neue auftauchten, und so nie Stoffmangel eintrete. Doch gehört auch ein Organisator wie er dazu, all den Möglichkeiten Gelegenheit zur Entwicklung zu geben. Leider riefen mich meine Verpflichtungen gegen 4 Uhr von ihm und seiner lehrreichen und wunderbaren Schöpfung nach London zurück. Mit einem eigenen Gefühl der Wehmut verließ ich den schönen Hügel: denn es gibt nicht viele Stellen auf der Welt, wo man den Regungen der Kindesseele so eifrig und unermüdlich lauscht, und wo so reiche Arbeit mit so viel Freude getan und mit so viel Freude gelohnt wird.

Es mögen noch einige Worte über Tageseinteilung und Stundenplan folgen.

7	Aufstehen	
7^{20}—7^{30}	Lauf	
7^{30}	Frühstück	
8	Bettmachen Körp. Funktionen	
8^{30}—10^{15}	Sprachen, Mathematik	
10^{30}—12^{15}	Naturwissenschaft	
12^{15}	‚Drill', Montag, Samstag: Kleiderschau	
12^{45}	Reinlichkeitsparade	
1	Dinner	
1^{30}	Kleiderwechsel	
2	Werkstatt, Zeichnen u. a.	Mittw. Samst. frei
3	Montag, Donnerstag:	

Spiele
Dienstag, Freitag: Garten, Milcherei
4^{40} Kleiderwechsel
5 Tee
5^{30} Geschichte, Literatur
6^{30} Gesang
7 Lesen, Vorbereitung, Handfertigkeiten; Mittwoch: Konzert u. a., Freitag: Tanz, Samstag: Vortrag
8^{20} Supper (Milch und Kakes)
8^{30} Abendsegen
8^{40} Bad, Schlafzimmerschau.

Im Stundenplan ist besonders bemerkenswert das starke Dominieren des Englischen: 9—11 Wochenstunden werden ihm in den uns interessierenden Stufen (11.—16. Jahr) gewidmet. Das Französische ist schon in der Vorschule mit $3\frac{1}{2}$ Stunden bedacht und hält sich auf dieser Stufe. Latein beginnt mit dem 11. Jahr und steigt von $2\frac{1}{2}$ zu 6 Stunden empor; Deutsch kann vom 14. Jahr statt der 3 französischen Stunden eintreten. Mathematik und Naturwissenschaft haben durchschnittlich $4\frac{1}{2}$ und $3\frac{1}{4}$ Wochenstunden. Dazu kommen $10\frac{1}{2}$ Stunden für Zeichnen, Werkstatt, Feldmessung, Schießen, Gärtnern und Handfertigkeiten; für diese Stunden werden die Klassen teilweise anders eingeteilt aus naheliegenden Gründen.

VORSCHULE UND VOLKSSCHULE

Lieber Herr G.!

Sie haben sich neulich für meinen kleinen Artikel im „Tag" interessiert, in dem ich mich über die Unterschiede zwischen Vorschule und Volksschule äußerte, und jetzt habe ich eine Erwiderung darauf bekommen, die ich gern einmal mit Ihnen besprechen möchte. Sie erinnern sich vielleicht, daß ich auf den so viel reicheren Lehrplan der Volksschule hinwies und dagegen die Befürchtung aussprach, der einseitige Drill im Lesen, Schreiben und Rechnen, der in unseren Vorschulen betrieben wird, lege schon den Grund zu jener Sorte stumpfsinnig büffelnder Pennäler, die bei uns leider Gottes so häufig anzutreffen ist.

Diese etwas harten Worte haben nun einen Schulmann sehr verschnupft, und ich kriege tüchtig was aufs Dach. Auf die tatsächlichen Lücken in dem Lehrplan der Vorschule geht er weiter nicht ein, aber hören Sie nur: „Eine besonders voreilige Behauptung dürfte die sein, daß die Vorschule im Gegensatz zur Volksschule ein lebendiges Verhältnis zu Natur und Menschen nicht vermittelt," schreibt er, und rät mir ernstlich, ich möchte doch einmal „die Vorschullesebücher auf ihren Gehalt an Lesestücken und Gedichten prüfen, die Keime zu einer gemütvollen Betrachtung der Natur in die empfänglichen Knabenherzen senken, die Interesse für bedeutsame und anziehende Gestalten der Geschichte und Sage . . . wecken und beleben."

Also das Lesebuch! — — Glauben Sie wirklich, daß das Lesebuch den Kindern ein lebendiges Verhältnis zu Natur und Menschen vermittelt? Glauben Sie, daß es einen Ersatz schaffen kann für die Beschäftigung mit den Dingen selbst, für alles das, was ich in der Vorschule vermisse oder zu spärlich vertreten finde, wie Singen, Turnen, Zeichnen, Natur- und Heimatkunde?! — Ich glaube, daß ein einziger blühender Apfelzweig mehr Frühling in die Schule bringt und zu gesunderem Nachdenken anregt, als alle gemütvollen Lesestücke und Gedichte über den Apfelbaum — den die Schüler nicht kennen. Überhaupt „gemütvoll!" — Ein Erwachsener, der sich schon mit den Dingen selbst beschäftigt hat, kann gewiß durch Lesen seine Eindrücke vertiefen und seine Begriffe erweitern, aber ein Kind durch das Lesebuch in die Welt der Dinge einführen zu wollen, das halte ich für ein ganz bedenkliches Unternehmen, und von einem Menschen, der dazu rät, kann ich nur annehmen, daß er selbst in seiner Jugend mit diesem traurigen Surrogat abgespeist worden ist und nie etwas Besseres kennen gelernt hat. Ich selbst habe eigentlich erst nach meinem 20. Jahre die Folgen dieser Lesebuch-Bildung einigermaßen überwunden und daher meine helle Freude daran gehabt, wie unser Pflegesohn, der hier die Volksschule besuchte, die Natur mit eigenen Augen ansehen durfte und die

anregendsten Fragen aus der Schule mit heimbrachte. Das hat jetzt, seit er in der I. Vorklasse des Gymnasiums ist, bedeutend nachgelassen und er bringt nur noch seine recht braven Zensuren unter den täglichen schriftlichen Arbeiten mit heim und hie und da mal die freudige Nachricht, daß er „heraufgekommen“ ist. Nein, wenn mein Gegner in seiner Erwiderung hofft, daß ich meine Auffassung, nachdem ich die Lesebücher studiert habe, dahin berichtigen werde, „daß der deutsche Unterricht der Vorschule wohl geeignet ist, durch gewissenhafte Ausnutzung, Veranschaulichung und Vertiefung dessen, was das im Mittelpunkte dieses Unterrichts stehende Lesebuch bietet, tiefes und nachhaltiges Interesse zu wecken für Natur und Menschentum“, so kann ich ihm nur erwidern, daß meine Erfahrungen mich gerade zu der entgegengesetzten Überzeugung gebracht haben. Ich kann natürlich nur von meinem passiven Standpunkt aus urteilen, aber von Ihnen als Lehrer, der der Sache wieder ganz anders gegenübersteht, möchte ich gern wissen, wie Sie darüber denken und ob Sie wirklich dem Lesebuch diese tiefgehende Wirkung zutrauen. Ich will ja gern glauben, daß es viel zu der so sehr gerühmten und pädagogisch gewiß recht nützlichen Konzentration des Unterrichts beiträgt, aber ich kann mir nicht helfen, ich finde, bei dieser „konsequenten Konzentration“ auf den deutschen Unterricht wird die eigentliche natürliche Veranlagung des Kindes viel zu wenig berücksichtigt, und was dabei herauskommt, ist nichts weiter als eine gewisse geistige Dressur. Man will immer nur vollkommene Leistungen von den Kindern erzielen und vergißt darüber ganz, was eigentlich dem augenblicklichen Niveau des Kindes entspricht. Warum läßt man z. B. die Kinder nicht sich in kleinen Aufsätzen frei und unbefangen äußern über Dinge, die sie erlebt haben und kennen? Mir sagte neulich ein Lehrer, dem ich mein Erstaunen darüber aussprach, daß man vor Quinta keine Aufsätze schreiben läßt, bis zu dem Zeitpunkt würden sie doch nur schreiben, was ihnen eingetrichtert sei. Aber glauben Sie vielleicht, daß die Quintaner nicht das schreiben, was ihnen eingetrichtert ist?

Das bißchen Ursprünglichkeit und Frische, was die Kleinen in der Vorschule etwa noch besitzen, ist ihnen doch bis dahin ganz sicher vergangen. Ich habe ja selbst beobachtet, mit welchem Vergnügen und welcher Unverfrorenheit sie in der Volksschule allwöchentlich ihre kleinen Aufsätze schrieben, aber bis sie in Quinta sind, werden ihnen die Regeln der Grammatik mitsamt den schönen Lesestücken derartig im Magen liegen, daß sie sich mit keinem einzigen eigenen Satz mehr heraustrauen.

Das ist meine Überzeugung und damit Schluß für heute. Verzeihen Sie mir diesen langen Erguß, aber ich mußte meinem Herzen wirklich einmal Luft machen.

Ihre
Annemarie Pallat-Hartleben.

OFFENER BRIEF

An das Kuratorium der „Wissenschaftlichen Vorlesungen des Berliner Lehrervereins“.

M. H.! Wer das diesjährige Verzeichnis der von Ihnen veranstalteten Vorlesungen durchsieht, findet, daß darin neben Religions-, Sprach-, Naturwissenschaft usw. eine neue Disziplin aufgezählt wird: „Typenzeichnen“. — Die Gesellschaft, in welcher diese auftritt, kann den Uneingeweihten zu der Meinung verleiten, „Typenzeichnen“ sei der Name für eine neue Wissenschaft, oder — so er seine Aufmerksamkeit auf „Zeichnen“ (Ausüben, Betätigen) richtet — gar für einen neuen Kunstzweig. Niemand wird ohne weiteres erkennen, daß „Typenzeichnen“ keins von beiden, daß es vielmehr eine neue, absonderliche Art „Handwerk“ ist und darum richtig noch hinter „Buchführung“ steht. —

M. H.! Ich halte mit Ihnen geistige Vertiefung jeder Art für schweiß- und preiswert, erblicke aber im sogenannten „Typenzeichnen“ — und darin scheine ich mit Ihnen nicht übereinzustimmen — ein wirksames Mittel, das Entgegengesetzte zu erreichen. Herr Rektor Seinig, Charlottenburg, der Erfinder

dieser neuesten Zeichenlehre, hat in seinem Büchlein „Praxis des Gedächtniszeichnens“ (bei Hückstedt, Chlttbg. 1) unwiderleglich bewiesen, daß ich richtig urteile. Er zeigt dort, wie man in kurzer Zeit Lehrer zu sicher und schnell „arbeitenden“ Akrobaten zurechtdrillen, wie man aus Menschen Automaten machen kann, die fähig sind, Kinder zu ebensolchen zu „erziehen“. —

M. H.! Der Unterzeichnete richtet an Sie bescheiden die Frage, ob es recht ist, daß diejenigen, die für sich den Ruhm in Anspruch nehmen, die Kunsterziehungsfrage angeregt zu haben, daß sie einem geistlosen Handwerke, das Lehrer und Schüler beschäftigen soll, Vorschub leisten. Sollten wir, die wir an der Jugend arbeiten, nicht vielmehr alles, was die Kultur der Kreide, der toten Formel, der verknöchernden Übung fördert, mit Mitteln bekämpfen, die es wert ist?

Ihr geneigter
Rixdorf. Malpricht.

RUNDSCHAU

ETWAS VOM LEBEN.

Was ist aber Leben in solchem Gegensatz zum Denken? Auch das Denken ist ja Leben, jeder Gedanke, der mir durch Hirn oder Sinn geht (wie die Sprache es ausdrückt), der kleinste oder größte, ist zugleich Leben, Bewegung in mir, so gut wie das ebenso unsichtbare Wachsen der Fingernägel, so umfassend ist der Begriff, wenn man ihn auch nur auf unser Binnenleben beschränkt. Ja aber das ist in der Wirklichkeit unmöglich, unser einzelnes Leben ist nur Leben, indem es in das große Außenleben eingeht, das uns umkreist. In welcher Weise das aber geschieht, das ist die Frage, von der alles Weitere abhängt. Auch der Einsiedler, der alle Brücken zum Weltleben abbrechen will, kann doch in Wahrheit nicht ganz heraus, das Weltbild, das er nur aus der Welt selbst hat, arbeitet doch in ihm weiter, es ist aber kein unmittelbares mehr. Auch der Denker als solcher hat etwas vom Einsiedler, wie jeder Büchermensch. Er hat statt des unmittelbaren Lebens nur ein vermitteltes, er muß es aus zweiter, dritter Hand nehmen, und braucht doch des Lebens eigentlich noch mehr, als der mitten darin steht, weil er die Lebenshülsen, die an ihn kommen in Büchern, Begriffen u. dgl., mit dem Eigenleben aus sich ausfüllen muß, wenn sie nicht tote Hülsen bleiben sollen.

Wie scharf unterschieden solch vermitteltes Leben und unmittelbares gegeneinander treten können, das weiß jeder aus Erfahrung. Eine längere Reise gibt uns das Gefühl des vollen, großen Lebens wieder, das da von Land und Leuten nach Gegenwart und Vorzeit an uns kommt, in uns einströmt. Da merkt man wieder, was Leben ist und sein kann. Man merkt es aber erst recht, wenn man in den Kreis seiner Alltäglichkeit zurückkommt. Dort wurde es in sich weit und frei und reich und kommt noch so in den kleinen Kreis der Alltagsarbeit, daß man z. B. mit Schwierigkeiten, die uns sonst groß erscheinen, leicht fertig wird, weil das Leben so leicht darüber hinkreist in freier Höhe, sie als kleine sieht und kurzerhand richtig anzufassen weiß. Hier aber, im Arbeitszimmer, wird unser Leben bald unausweichlich wieder enger, kleiner, unfreier in seiner Bewegung, und so sehr man auch wohl im Geiste mit Großem zu tun hat, schrumpft das doch im kleinen Stubenleben selbst mit ein, und das nahe Kleine macht sich uns groß. —

Übrigens liegt ein anderer Trost der Zeit zur Hand, um Sicherung zu geben gegen die alten Schäden des stubenhockerischen Lebens. Das Gesamtleben der Welt ist in eine Bewegung gekommen, nach innen und außen größer als jemals in der Weltgeschichte, und treibt seine Wellen immer lebhafter auch in unsere Stube herein, um die Stubenluft geistig mit der bewegten Luft der großen Welt auszufüllen. Und dieser Bewegung ist in ihrem Wachsen kein Ende abzusehen, auch wenn man in das nahende zwanzigste Jahrhundert vorausblickt oder noch weiter in das dahinter

nahende dritte Jahrtausend. Kein Ende der wachsenden, in und außer sich kreisenden Bewegung, also die gerade entgegengesetzte Richtung, als zu welcher der Pessimismus antrieb, die Kreise des Lebens eingehen zu lassen. Wir sehen sie immer weiter ausgreifen und die Einzelleben der Menschen und Völker immer lebhafter ergreifen, die in der Gesamtbewegung ihre Stelle, d. h. ihr Leben zu suchen haben. Für Leben ist also gesorgt auf weite Zukunft hin, insofern es Bewegung ist, auch für Leben in den Studierstuben, von denen nicht nur die Erkenntnis, auch die rechte Lenkung der Bewegung zuletzt ausgehen soll. Und daß wir Deutschen uns dabei noch nicht auf den Altenteil setzen lassen wollen, dafür bürgt, was in unserem Jahrhundert bei uns geschehen ist, im Geiste wie mit der Tat. Freilich, daß das neue Leben, das über uns gekommen ist, auch in dem Einzelnen wirklich Leben werde, dazu gehört, daß alte Dünste und Dämpfe vollends hinausgefegt werden, die in dem alten Leben ohne Leben im gelangweilten Gehirn ausgebraut worden sind, der Pessimismus und Kritizismus und Solipsismus und wie diese Stubenteufel sonst heißen, die am Leben und am Lebendigen keine Freude haben und es darum möglichst klein machen. Wir müssen es dahin bringen, daß der schmerzliche Ausruf des jungen Goethe: „Armer Mensch, an dem der Kopf alles ist!“ veralte und nur mit gelehrtem Kommentar verständlich werde.

Rudolf Hildebrand in den „Tagebuchblättern eines Sonntagsphilosophen“ (1896).

AUS MAXIM GORKIS EINDRÜCKEN VON AMERIKA

I

„Dies ist eine neue Bibliothek, an der sie bauen“, sagte jemand zu mir, indem er auf ein unvollendetes, von einem Park umgebenes Bauwerk deutete. Und er fügte mit Nachdruck hinzu: „Sie wird zwei Millionen Dollars kosten. Die Büchergestelle werden eine Länge von einhundertundfünfzig Meilen haben.“

Bis zu jenem Augenblick hatte ich gedacht, daß der Wert einer Bibliothek nicht in dem Gebäude selber, sondern in den Büchern bestehe, gerade wie der Wert eines Menschen in seiner Seele und nicht in seinen Kleidern steckt. Ebensowenig bin ich jemals in Entzücken geraten über die Länge der Büchergestelle, da ich stets die Beschaffenheit der Bücher ihrer Menge vorgezogen habe. Unter Beschaffenheit verstehe ich — ich mache diese Bemerkung zu Nutz und Frommen der Amerikaner, nicht den Preis für den Einband, auch nicht die Haltbarkeit des Papiers, sondern den Wert der Gedanken, die Schönheit der Sprache, die Kraft der Phantasie und so weiter.

Ein anderer Herr sagte zu mir, als er mir ein Gemälde zeigte: „Es ist 500 Dollars wert.“

Ich bekam sehr häufig solche jämmerlichen und oberflächlichen Abschätzungen von Gegenständen zu hören, deren Wert nicht durch die Zahl der Dollars bestimmt werden kann. Kunstwerke werden gerade wie Brot für Geld gekauft, aber ihr Wert ist stets höher als die Summe, die für sie bezahlt wurde. Ich treffe hier sehr wenig Leute, die eine klare Auffassung von dem wahren Wert der Kunst haben, von ihrer religiösen Bedeutung, der Macht ihres Einflusses auf das Leben und ihrer Unentbehrlichkeit für das Menschengeschlecht.

Leben bedeutet schön und glänzend und mit der ganzen Kraft der Seele leben. Leben bedeutet mit unserem Verstande das ganze Weltall umfassen, mit unseren Gedanken in alle Geheimnisse des Daseins eindringen und alles, was möglich ist, tun, um das Leben um uns herum schöner, mannigfaltiger, freier und sonniger zu gestalten.

Mir scheint, als ob das, was Amerika über die Maßen fehlt, eine Sehnsucht nach der Schönheit, ein Durst nach jenen Freuden ist, die nur es selber dem Geiste und dem Herzen gewähren kann. Unsere Erde ist das Herz des Weltalls, unsere Kunst das Herz der Erde. Je stärker es schlägt, desto schöner ist das Leben. In Amerika schlägt das Herz schwach.

II

Die Kinder in den Straßen New-Yorks rufen einen äußerst schlechten Eindruck hervor. Ballspielend inmitten des Wirrwarrs der lärmenden Stadt, erscheinen sie gleichsam als Blumen, von roher, grausamer Hand in den Staub und Schmutz der Straße geschleudert. Den ganzen Tag hindurch atmen sie die Dünste der ungeheuren Stadt ein, der Metropole des „Gelben Teufels". Ein Jammer um ihre kleinen Lungen, ein Jammer um ihre mit Staub verklebten Augen.

Die Sorgfalt, die bei der Erziehung der Kinder beobachtet wird, ist der beste Prüfstein für den Grad der Kultur eines Landes. Die Lebensbedingungen, mit denen Kinder umgeben sind, bezeichnen ziemlich genau das Maß der Entwicklung einer Nation. Wenn die Regierung und die Gesellschaft jedes mögliche Mittel anwenden, um aus ihren Kindern kräftige, ehrliche, gute und verständige Männer und Frauen zu machen, nur dann verdienen eine Regierung und eine Gesellschaft ihren Namen.

Ich habe Armut in Menge gesehen und kenne genau ihr blasses, blutloses, verhärmtes Angesicht. Aber die Schrecken der Armut auf der Ostseite sind ärger als alles, was ich kennen gelernt habe. Kinder suchen sich aus den Müllkasten an den Rändern der Bürgersteige verschimmelte Brotreste heraus und verschlingen sie samt dem Schimmel und dem Schmutz, dort auf der Straße, in dem beißenden Staub und der erstickenden Luft. Wie kleine Hunde kämpfen sie darum. Um Mitternacht und selbst später wälzen sie sich noch im Staub und Schmutz der Straße, diese lebenden Anklagen gegen den Reichtum, diese düster-schmerzlichen Blüten der Armut. Welche Art von Flüssigkeit fließt durch ihre Adern? Was dürfte wohl das chemische Gefüge ihres Hirnes sein? Ihre Lungen sind wie Lumpen, die von Schmutz starren; ihre kleinen Magen gleichen den Müllkasten, aus denen sie sich ihre Nahrung verschaffen. Was für eine Sorte von Menschen kann aus diesen Kindern des Hungers und der Not sich entwickeln? Was für eine Sorte von Bürgern?

Amerika, du Land, das mit seinen Millionären die Welt in Erstaunen versetzt, schau erst nach den Kindern auf der Ostseite und denke über die Drohung nach, die sie für dich bilden: die Prahlerei mit dem Reichtum ist, solange es eine Ostseite gibt, eine theoretische Prahlerei.

EMPOR!

Es hat niemals eine Zeit gegeben, wo die Masse der Bevölkerung von solchem Bildungshunger durchdrungen war wie gegenwärtig. Es hängt damit zusammen, daß es keine Zeit gegeben hat, die der eigenen Kraft freiere Möglichkeit des Aufsteigens zu höherer Stellung und Wirksamkeit geboten hätte. Die Elastizität und Hoffnungsfreudigkeit der neuen Welt jenseits des Ozeans, die jedem Willen und jeder Begabung ohne Rücksicht auf Geburt und Herkunft freie Bahn zur Betätigung gibt, übt auch auf die alte Welt eine belebende Rückwirkung; steht doch der Weg in die neue jedem offen. Und warum sollte also nicht eine neue Welt auch auf dem Boden der alten selbst erwachsen? Man mag der mächtigen Arbeiterbewegung, die beherrschend durch unsere Zeit geht, manchen Vorwurf machen: ihre Gleichgültigkeit gegen die Nation, die übrigens, vermute ich, im Ernstfall sich bald als windige, von außen ihr suggerierte Parteiphrase erweisen würde, die Gehässigkeit ihrer Polemik, die Leichtfertigkeit ihrer Disposition über die Zukunft; trotz alledem bedeutet sie eine große Aufwärtsbewegung; die Massen sind aus dem trägen Dahinleben zwischen stumpfsinnig ertragener Arbeitslast und bloß sinnlichem Genießen erwacht, eine Idee der Zukunft ist in ihnen lebendig und zieht alle Kräfte in ihren Dienst. Eine Fülle lebendiger Interessen ist dadurch entbunden worden; Natur und Geschichte sprechen zu Menschen, die eine Frage, die Frage der Zukunft, an sie zu richten haben. Eine umfangreiche Literatur in Gestalt von Büchern und Zeitschriften ist entstanden, die alle Dinge mit der neuen Idee durchleuchtet; diese Literatur mag sehr weit von wissenschaftlicher Exaktheit und kritischer Vorsicht, sehr weit auch von der Wahrheit sich

entfernen, eines hat sie für sich: sie wird mit Leidenschaft gelesen, studiert, angeeignet; ihr erst ist es gelungen, die Massen zu Lesern zu machen. Und auch daran zweifle ich nicht, daß die neue Arbeit auch sittliche Kräfte entbunden hat, Kräfte der Selbstbeherrschung und Selbstdisziplin, der Hingebung und der Aufopferung für die Sache. Ob die Sache an sich gut und möglich ist, diese sittlichen Kräfte behalten ihren Wert und werden nicht verloren sein. Vielleicht wiederholt sich auch hier das alte Erlebnis: man zieht aus, ein Traumland zu suchen, und findet eine reale Welt; das Utopien der Sozialdemokratie liegt vielleicht nirgends auf der Welt: führt aber das Suchen darnach unserer allzu bequem auf dem Faulbett der Macht und des Herkommens sich streckenden Gesellschaft neue Ideale und neue Kräfte zu, so hat es seine Bestimmung erfüllt.

Nach allem: es gibt keine Seite des geschichtlichen Lebens, die mehr geeignet ist, die Seele zu hoffnungsreicher Aussicht in die Zukunft zu stimmen, als die Geschichte des Bildungswesens. In allem Wandel der äußeren Völkerschicksale scheint sich hier eine Idee zu erhalten und durchzusetzen, die mit der Bestimmung unseres Geschlechts innigst verwachsen ist, die Idee der Humanität, die sich durch die Fülle der Zeiten und in der Mannigfaltigkeit der Nationen immer reicher entfaltet. Im Gebiete des Bildungswesens gedeiht zwischen denselben Nationen, die als Konkurrenten um Macht und Reichtum sich hassen und Krieg führen, friedlicher Wetteifer und gastlicher Austausch; das Gastrecht in den Bildungsanstalten ist so alt als diese selbst. Auf demselben Boden wird auch zwischen den gesellschaftlichen Klassen, die sich im politischen und sozialen Leben befehden, Eintracht, Verständnis und Vertrauen keimen: keine schönere Hoffnung als die, daß sich hier durch gegenseitiges Geben und Nehmen die Entfremdeten wiederfinden.

Das aber wäre das Ideal einer wahren Nationalbildung: nicht Gleichheit der Bildung aller, sondern auf dem Grunde einer einheitlichen Volksbildung, die selbst wieder als ein Glied der Menschheitsbildung eingeordnet wäre, ein Höchstes von individueller Ausbildung, nach der unendlichen Vielheit der Aufgaben, der Kräfte und Begabungen, welche die schöpferische Natur hervorbringt. Und das Ideal eines nationalen Bildungswesens wäre dies: daß einem jeden Gelegenheit geboten würde, zu einem Maximum persönlicher Kultur und sozialer Leistungsfähigkeit nach dem Maß seiner Anlagen und seiner Willensenergie sich auszubilden.

Friedrich Paulsen (siehe „Das Deutsche Bildungswesen", 1906, B. G. Teubners Verlag, Leipzig).

DIE PHOTOGRAPHIE IN DER SCHULE

Praktische Übungen in der Photographie wurden an der 13. Realschule zu Berlin versuchsweise im letzen Winter veranstaltet. Von einem Physiklehrer wurden für Schüler der beiden obersten Klassen unentgeltliche Sonderkurse abgehalten, in denen das Entwickeln der Negative, das Kopieren auf Bromsilberpapieren, die Herstellung von Vergrößerungen usw. ausgeführt wurden. Die Übungen haben sich bewährt und werden in diesem Sommer fortgesetzt. Es wird beabsichtigt, vorgeschrittene Teilnehmer auch im künstlerischen Kopierverfahren zu unterweisen. Die Nickel zum Ankauf eines guten photographischen Apparates sind aus den Eintrittsgeldern eines in der Schule veranstalteten Vortragsabends zusammengebracht worden.

ALBRECHT DÜRERS „UNSERER LIEBEN FRAUEN LEBEN"

EINE SELBSTANZEIGE

Als der Düsseldorfer Jugendschriften-Ausschuß sich zu einer Neuherausgabe dieser Bilderfolge unseres Großmeisters entschloß, dachte er weniger daran, den Schulen und Kindern eine Gabe zu bieten. Vielmehr schien es eine dankbare und notwendige Aufgabe, der oft gehörten Phrase von der künstlerischen und national-ethischen Bedeutung dieses Werkes Inhalt und Wirkung zu geben. Der Name „Marienleben" war wohlbekannt, soweit man Dürer nannte.

Aber wie wenig vom Gehalte dieser Blätter! Ein miniaturgroßer Druck in kunstgeschichtlichen Werken, dazu einige wohlgemeinte Worte des Historikers, dabei blieb es zumeist. Die vorhandenen Ausgaben (Hamburg, das seit Jahren eine eigene billige Ausgabe hatte, ausgenommen) wurden kaum verkauft. Die gelegentliche Herausgabe einzelner Blätter konnte nicht befriedigen. Aber sie halfen, den Hunger nach dem Ganzen zu wecken.

Da kam der kühne Versuch der Leipziger mit der Auslese aus der „kleinen Passion". Der Erfolg stachelte die Herausgeber und ermutigte den Verleger. Was vor kurzem als eine Kühnheit erschien, konnte in ruhiger Sicherheit unternommen werden. Den Aussichten entsprach der Ausfall vollkommen. In wenigen Wochen sicherte die Subskription eine erste Auflage von 15 000.

Besonders Erfreuliches ist über die Beteiligung der höheren Schulen, Seminare und Hochschulen zu berichten. Am lebhaftesten kamen die Bestellungen aus Süddeutschland, die alte Dürerstadt Nürnberg an der Spitze. Auch die Schweiz, Deutsch-Österreich und das deutsche Ausland sicherten ihren Anteil. In katholischen Gegenden war im allgemeinen das Interesse inniger. In Düsseldorf versagten die evangelischen Schulen mit wenig Ausnahmen vollständig. (Was hier nur stehen soll als ein Hinweis auf das Vorwalten stofflichen Interesses bei der Verbreitung von Kunstwerken.) Einen großen Teil des Erfolges müssen wir endlich der treuen und begeisterten Hilfe vieler Dürerbundmitglieder und -Vereine zurechnen.

Die Originale des Marienlebens sind bekanntlich von Holzstöcken mittelst der Handpresse gedruckt. Das Verfahren verbot sich für die Neuherausgabe wegen der durch den billigen Preis bedingten Massenauflage. So mußte man sich zu Zinkätzungen entschließen, die nach Art des Buchdruckes (Hochdruck) auf der Schnellpresse gedruckt wurden. Diese Drucke reichen natürlich nicht an die Tiefe und Weichheit der Originale. Aber man hat versucht, ihnen durch Verwendung eines naturfarbenen, aufsaugefähigen Papieres Kraft und Bestimmtheit zu geben.

Als ein Mangel hat es sich herausgestellt, daß für ein Verständnis der Blätter, die ihren Inhalt der Legende entnehmen (Bl. 2—6 und 19, 20) sogar in katholischen Kreisen die Tradition verloren ist. So ist es notwendig, einer neuen Auflage die kurze Erzählung wenigstens der Legende von Joachim und Anna beizufügen.

Wenn das Marienleben Dürer auch nicht zeigt auf der stolzen Höhe seiner letzten Werke, so tritt es durch seinen lieblich-idyllischen und reichen kulturhistorischen Gehalt dem Volke weit inniger und ansprechender entgegen, und verdient die allerweiteste Verbreitung. Dem Kunstfreunde, der Dürers Entwicklung verfolgt, zeigt es, wie der Künstler aus der herben Kraft seiner Frühzeit durch die Raum- und Prachtentfaltung italienischer Kunst und Dekoration sich zu seiner späteren Größe durchringt. (Das Werk entstand zwischen 1504 und 1510.)

Der Düsseldorfer Jugendschriften-Ausschuß wird nach diesem ersten Erfolge mit der Neuherausgabe „oft genannter, aber wenig bekannter" Griffelkunstwerke germanischer Künstler fortfahren. Nach Dürer folgt gebührenderweise Rembrandt mit zwei oder drei Heften ausgewählter Radierungen, die vor Weihnachten erscheinen.

DÜSSELDORF SEVERIN RÜTTGERS

Ein Kongreß für Kindesforschung und Jugendfürsorge wird vom 1.—4. Oktober 1906 zu Berlin in den Räumen der Königl. Friedrich-Wilhelms-Universität tagen. Mitgliederkarten werden gegen Einsendung von 5 Mk. und des Portos von Herrn Prof. Dr. Moritz Schäfer, Berlin NW 23, Klopstockstr. 24, zugeschickt.

DAS HUMANISTISCHE GYMNASIUM*)

Über den Wert des Gymnasiums für die Bildungsaufgaben unserer Zeit ist neuerdings besonders von Harnack in seiner bekannten Rede und von Zielinski in seinem Buche „Die Antike und wir“**) manches Neue und Treffende gesagt worden. Die Betrachtung der Frage aus einem Gesichtspunkte, der zwar von beiden gestreift wird und für dessen Durchführung namentlich Zielinskis Buch das wertvollste Material bietet, der sich jedoch als der ausschlaggebende erweisen dürfte, erscheint neben beiden nicht überflüssig und soll hier versucht werden.

I.

Gehen wir von dem alten Gymnasium, d. h. dem Gymnasium der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts aus, wie es Harnack treffend nach dem Ziele der von ihm erstrebten Bildung und den Mitteln zu dessen Erreichung umgrenzt (ich klammere hier die jene Mittel betreffenden Worte ein): „Das Ideal war der [an der Antike und Geschichte gebildete, philologisch geschulte] junge Humanist; weil ihm nichts Menschliches fremd sein soll, muß er auch eine gewisse Kenntnis in der Mathematik und Physik haben. Aber das Menschliche im engeren Sinne, der Mensch, ist sein eigentliches Gebiet [und sein großes Paradigma ist das klassische Altertum]. Alle, welche bestimmt sind, in die leitenden oder ausführenden Stellungen in Staat, Kirche und Gesellschaft einzurücken, sollen eben diese Bildung besitzen.“

Welche Vorwürfe hat man gegen dieses Gymnasium gerichtet? Zunächst hat man das Ziel als einseitig bezeichnet — mit Recht nur so lange, als es andere Wege zur Erlangung einer höheren Bildung, die anderen Anforderungen nach der praktischen oder anderen Veranlagungen nach der erzieherischen Seite entsprechen, nicht gab oder sie doch nicht gleichberechtigt waren. Dieser Vorwurf darf darum heute als erledigt gelten in der Zeit des Bestehens und der Gleichberechtigung der ver-

*) Zur Orientierung über das Wesen und die Berechtigung des „Humanistischen Gymnasiums“ geben wir außer diesem Aufsatze eines „Laien“ einige Beiträge, die das Bildungsproblem von entgegengesetzten Seiten betrachten.

**) Die Antike und Wir von Th. Zielinski, Professor an der Universität zu St. Petersburg. Autorisierte Übersetzung von E. Schoeler. Leipzig, Dieterichsche Buchhandlung (Theodor Weicher). 1905. (Pr. geb. 3 M.)

schiedenen höheren Schulgattungen. Man müßte denn überhaupt eine Einseitigkeit — zu der jede Einheitlichkeit in dem Erziehungsprinzip werden muß, auch ohne Schaden, ja nur zum Vorteil der Sache werden darf — in dem auf den höheren Schulen eingeschlagenen Bildungsgang verwerfen und eine Allerwelts-Bildung wünschen. Aber das ist doch wohl nur noch eine von Dilettanten vertretene Ansicht. Bei allen Urteilsfähigen scheint die Erkenntnis der Notwendigkeit solcher bewußten Einseitigkeit mehr und mehr durchzudringen. Die letzten preußischen Lehrpläne wollen ausdrücklich den drei Schulgattungen neben der äußeren Gleichberechtigung die Möglichkeit der inneren Ausgestaltung ihrer Eigenart gewährleisten. Freilich ergibt sich — nebenbei bemerkt — konsequenterweise daraus, daß die neuerdings angestrebte „Bewegungsfreiheit“ auf der Oberstufe nur Berechtigung hat, soweit sie diesen Grundsatz noch weiter zur Durchführung bringen soll, nicht aber soweit sie etwa gerade den entgegengesetzten Weg einschlagend die Eigenart der verschiedenen höheren Schulen zu verwischen und auf die Bahn der Einheitsschule zu führen geeignet ist. Auch auf naturwissenschaftlicher Seite beginnt jene Erkenntnis sich mehr und mehr bahnzubrechen. Die Unterrichtskommission der Naturforscherversammlung beschränkt sich darauf, im Lehrplan des Gymnasiums „eine klaffende Lücke festzustellen“; sie fordert nicht ihre Ausfüllung. Sie tut es nicht, weil es praktisch unmöglich ist. Von da bis zur Erkenntnis, daß wir bewußt einseitige Bildungswege haben müssen, ist kein großer Schritt, den die Einsichtigen auf jener Seite gewiß tun werden, wenn sie der von der anderen dem Bildungswert der Naturwissenschaften früher entgegengebrachten Unterschätzung nicht mehr eine demgegenüber leicht begreifliche Überschätzung selbst entgegensetzen zu müssen glauben. Denn nicht, wie freilich erst in diesen Tagen ein Naturforscher aussprach, das ist Halbbildung, wenn man nicht von allem etwas weiß, sondern wenn man nichts ganz gelernt hat. Deshalb fordern auch durchaus mit Recht gerade alle Unterrichtsreformer radikalerer Richtung eine einseitige Bildung — nur sollten sie eben anerkennen, daß auch andere Wege nach Rom führen. Und gerade die Erfolge des alten Gymnasiums, die es zweifellos nach dem von seinen Schülern in den Jahren von Deutschlands Emporstreben Geleisteten gehabt hat, können zeigen, was eine Schule zu wirken vermag, deren ganzer Unterricht von einem einheitlichen Ziel beherrscht wird. Doppelt aber gilt das in der verwirrenden Mannigfaltigkeit der Gegenwart. Nun soll es aber eben auch nicht mehr nur ein Weg sein!

So hat denn auch die Einheitsschule in den Kämpfen um die höhere Schule nur eine vorübergehende Rolle gespielt; wohl aber hat sich die Schaffung einer besonderen Schulgattung, die zunächst der Erfüllung der aus der wirtschaftlichen Entwicklung des 19. Jahrhunderts sich ergebenden praktischen Bedürfnisse dienen sollte,

durchaus auch vom erzieherischen Standpunkte aus als berechtigt erwiesen.

Wir brauchen Offiziere für unsere „praktischen“ oder, wie wir sie hier nennen wollen, „realistischen“ Berufe, die von Jugend auf dafür erzogen sind; ohne daß deshalb ihre „menschliche“ Bildung — im Sinne der obigen Definition Harnacks — ganz vernachlässigt werden dürfte oder müßte, muß ihr Sinn von vornherein ein praktischer, auf die äußeren, „realen“ Verhältnisse gerichteter sein. Der Kaufmann, der Ingenieur, der Techniker soll nicht zuerst „menschlich“ denken, sondern „real“.

An erzieherischem Werte kann diese „realistische“ Bildung durchaus der „humanistischen“ gleichwertig gestaltet werden. Ihrem Ideal läßt sich eine ebenso einheitliche Formulierung geben, wie die von Harnack für die humanistische aufgestellte. Es ist der an dem großen Thema der Bewältigung der Natur durch den Menschen geschulte Praktiker. Weil er ein Mensch ist, soll ihm auch Literatur und Sprache nicht fremd geblieben sein; aber sein eigenstes Gebiet ist die Naturbeherrschung durch Wissenschaft und Technik, durch Mathematik wie durch Physik und Chemie, in Geographie, Verkehr und Handel — ein Ziel gewiß an innerem Wert dem oben als das des Gymnasiums bestimmten in keiner Weise nachstehend. Und mit Recht hat man Goethes Worte hierfür angeführt, in denen er den erzieherischen Wert einer solchen Bildung zusammenfaßt: „In allen anderen Dingen ist alles mehr oder weniger biegsam und schwankend und läßt alles mehr oder weniger mit sich handeln; aber die Natur versteht gar keinen Spaß, sie ist immer wahr, immer ernst, immer strenge, sie hat immer recht, und die Fehler und Irrtümer sind immer des Menschen. Den Unzulänglichen verschmäht sie, und nur dem Zulänglichen, Wahren und Reinen ergibt sie sich und offenbart ihm ihre Geheimnisse.“

Aber auf der anderen Seite — und damit kommen wir zu dem anderen dem Gymnasium gemachten Vorwurf, es habe, seinen Erziehungswert auch einmal angenommen, doch keine Berechtigung in unserer Zeit, weil die von ihm übermittelte Bildung keine praktische Bedeutung mehr für unsere Zeit habe — andererseits darf man doch auch nicht übersehen, daß wir auch heute noch anders gebildete Menschen gerade so notwendig brauchen und anders gerichtete, denen ein anderer Bildungsweg gemäß ist, auch heute noch — Gott sei Dank — genug haben, daß für sie eine durch das Ziel des alten Gymnasiums bestimmte humanistische Ausbildung auch heute noch ihre Berechtigung hat. Oder bleibt für die — seit alters mit gutem Recht als „humane“ bezeichneten — Berufe, für den des Lehrers und den des Geistlichen, für den des Juristen, des Richters oder Rechtsbeirates, wie des Verwaltungsbeamten, wie auch für den des Mediziners und — wenigstens zum größeren Teil — des Offiziers, nicht auch heute noch die Grundlage auch ihrer praktischen Betätigung eine „menschliche“ Bildung?

Denn das eigentliche Objekt dieser Berufe ist eben doch der Mensch oder sind die Menschen. Der sie Ausübende muß vor allem lernen, sich, die Menschen zu kennen, zu beherrschen und zu bilden, um fruchtbar in seinem Berufe wirken zu können. Und so bleibt für seine Bildung das erste Erfordernis die Ausbildung eben der Fähigkeiten, die ihm ermöglichen, dieser Aufgabe seines Berufes gerecht zu werden.

Ist also für den „Realisten" das Leben des Menschen in der Natur im weitesten Umfange das eigentliche Element, in das er praktisch eindringen muß, das er erzieherisch auf sich einwirken lassen soll, so ist für den später einen der humanen Berufe Ausübenden das Studium, das Goethe als das eigentliche Studium des Menschen bezeichnet, auch in der Gegenwart die Grundlage seiner praktischen Ausbildung.

II.

Wenn so, wie wir gesehen haben, das Ziel der „humanistischen" Schule in der neuen Zeit das des alten Gymnasiums geblieben ist, so ist damit noch nicht gesagt, daß die Bildungsmittel dieselben hätten bleiben müssen. Denn unsere Auffassung von der Bedeutung der Kultur des klassischen Altertums hat sich inzwischen grundsätzlich verändert. Wir sehen in ihr nicht mehr die für alle Zeiten maßgebende Norm. Allerdings sprechen wir ihr auch heute noch eine einzigartige Bedeutung zu, die darin begründet ist, daß die antike Kultur die Grundlage auch unserer heutigen Kultur ist und darum zunächst eine wohl auch von keinem Urteilsfähigen bestrittene einzigartige historische Bedeutung hat. Für jeden wissenschaftlich auf irgend einem historischen Gebiete Arbeitenden, auch für den neueren Historiker, den Germanisten und den Neuphilologen ist eine Beschäftigung mit dem klassischen Altertum darum mindestens in dem Umfang, wie sie das heutige Gymnasium bietet, unerläßlich. Aber auch der Theologe wird gerade bei der heutigen Auffassung der Wissenschaft vom Christentum der genauen Kenntnis der antiken Kultur nicht entbehren können, und ebenso kaum der Jurist, der sich nicht mit einer handwerksmäßigen Aneignung seines Studiengebietes begnügen will.*) Ob man sich diese Kenntnis auf einer höheren Schule oder auf der Universität oder durch Privatstudium aneignet, ist dabei zunächst natürlich Nebensache. Wichtiger möchte schon erscheinen, daß die antike Kultur die Entwicklung der modernen an den entscheidenden Wendepunkten ausschlaggebend beeinflußt hat, daß man Renaissance und Neuhumanismus ohne Kenntnis der Antike nicht verstehen kann und daß dieses Verständnis doch für eine höhere „humanistische"

*) So urteilt z. B. auch Kohler, gewiß ein „moderner" Jurist, in der Deutschen Literaturzeitung 1906, Sp. 1290.

Bildung unerläßlich erscheint. Aber auch diese erweiterte historische Bedeutung des Altertums wird die Beschäftigung mit ihm doch noch nicht zur Grundlage für die „humanistische“ Ausbildung in unserem Sinne machen können, zumal ihre Kenntnis sich doch, wenigstens in größerem Umfange, ohne Erlernung der Sprache, durch Übersetzungen und durch Berichte übermitteln läßt.

Eine grundlegende Stellung, wie sie die Beschäftigung mit der antiken Sprache, Literatur und Kultur auch im heutigen Gymnasium einnimmt, wird sich von unserem Standpunkte aus vielmehr nur dann rechtfertigen lassen, wenn diese eben Eigenschaften besitzen, die sie zur Grundlage für eine humanistische Ausbildung in dem oben festgestellten Sinne in einzigartiger Weise geeignet machen. Das ist der springende Punkt für eine Erörterung, ob für unsere Zeit die Beschäftigung mit der antiken Kultur, wie sie das heutige Gymnasium dem Umfang, wenn auch vielleicht noch nicht der Art nach pflegt, berechtigt sei.

Eben diese Frage ist aber, wie mir scheint, im Sinne der Berechtigung des Gymnasiums zu beantworten. Das soll im folgenden versucht werden.

III.

Freilich ist die Beantwortung der Frage schwierig; denn eine wissenschaftliche Untersuchung der Eigentümlichkeit der antiken Kultur im Vergleich zu anderen in der hier in Betracht kommenden Richtung fehlt bisher, und der Verfasser dieser Zeilen vermag nicht diese Arbeit zu leisten. Wenn in folgendem mehr als einige Fragen ausgesprochen werden können, so ermöglicht das vor allem das im Eingang erwähnte Buch Zielinskis, in dem zum erstenmal die antike Kultur einer Betrachtung unterworfen wird, wie wir sie zur Beantwortung der von uns gestellten Frage brauchen. Zielinski sagt ganz richtig, die Schwierigkeit der Aufgabe betonend (Z. S. 13): „Hier wird die Klarstellung der Wirkung seiner (des Altertums) Elemente auf die Psyche des Menschen verlangt, d. h. eine Art psychologische Wissenschaftskunde — und eine solche Wissenschaft gibt es nicht.“ Aber er liefert selbst Bausteine zu dieser Wissenschaft, die wir zur Beantwortung unserer Frage verwenden können.

1.

Fragen wir zuerst im Sinne unserer obigen Feststellung der Aufgabe der humanistischen Schule, als einer „menschenbildenden“ im eigentlichen Sinne: mit welcher menschlichen Geistestätigkeit muß zunächst der „Humanist“ vertraut sein? so wird die Antwort lauten müssen: mit der Sprache als der menschlichen Äußerungsform an sich, die er verstehen, die er gebrauchen lernen muß. Und zwar weil die Sprache nicht nur im gewöhnlichen Sinne Ausdrucks-

mittel des Menschen, sondern nach W. v. Humboldts Worten (Z. S. 31) „der Ausdruck des Geistes und der Weltanschauung des Redenden“ ist.

Diese Vertrautheit mit der Sprache aber muß eine wirklich verstandesmäßige Erfassung des Wesens und der Funktionen der Sprache sein. Der Humanist muß also zunächst einmal Grammatiker sein — wie man es denn auch seit alters gehalten. Wie soll und kann Grammatik in diesem Sinne aber den jungen Menschen gelehrt werden? Denn das ist bei unserer ganzen Frage besonders zu beachten: es handelt sich nicht darum, wie man überhaupt „humanistisch“ bildet, sondern, wie man es — selbst auf der Reformschule — bei jungen unerwachsenen Leuten tut.

Theoretisch kann man für solche, wie man es bei Vorgeschritteneren vielleicht tun könnte, eine Einführung in das Wesen der Sprache nicht geben. Also muß man praktisch vorgehen, wie man denn auch schon immer vorgegangen ist, d. h. man muß fremde Sprachen lernen lassen. Wollte man die Muttersprache hierzu benutzen, so käme man zu etwas noch Schlimmerem, als der Grammatikunterricht in derselben heute schon im allgemeinen ist. Gerade dann auch würde die Gefahr wirklich eintreten, die man meist dem Unterricht in den klassischen Sprachen zuschieben will.*) Der „theoretische“ Grammatikunterricht in der Muttersprache würde wirklich die Bewegungsfreiheit im Gebrauch derselben gefährden.

Daß und wie man mit der Erlernung fremder Sprachen aber das Wesen der Sprache erkennen lehrt, zeigt Zielinski (S. 40) z. B. an der einfachen Aufgabe der Übersetzung eines Satzes, wie: „Hannibalem conspecta moenia ab oppugnanda Neapoli detraxerunt“. „Die Notwendigkeit, die lateinischen Verben durch deutsche Substantive wiederzugeben, lehrt die Überzeugung gewinnen, daß über den Substantiven und Verben die Begriffe stehen, die an sich weder das eine noch das andere sind und nur infolge der stilistischen Eigenschaften der Sprache, die wir sprechen, bald durch diese, bald durch jene ausgedrückt werden; ich lerne die Begriffe von den Worten, durch die sie ausgedrückt werden, emanzipieren — und dies ist die unbedingt er-

*) Dagegen ist zu sagen: die gerügte Unfreiheit findet sich nicht nur an Gymnasien, sondern auch an Real- und Volksschulen. Sie ist verschuldet durch den deutschen Unterricht selbst, der eben nicht die verstandesmäßige Erfassung der Sprache, sondern ihre künstlerische, wenn auch nur kunsthandwerksmäßige Handhabung lehren soll. Das hat er aber bisher meist nicht getan — weder auf den Gymnasien, noch auf den Volksschulen. Freilich darf man — eine Gefahr, der nicht alle „Kunsterzieher“ in zu übertriebener Reaktion gegen den bisherigen Unterrichtsbetrieb entgangen sind — nicht Natürlichkeit mit Ursprünglichkeit gleichsetzen und die „Anmut der Einfachheit“ als das Non plus ultra preisen — oder man muß konsequenterweise, nach einer sehr hübschen Bemerkung Zielinskis — an ähnlichen treffenden fehlt es bei ihm nicht —, „das mit einem Finger getippte ‚Kommt ein Vogel geflogen‘ für den Höhepunkt der Musik erklären“ (Z. 43).

forderliche Vorbereitung zum philosophischen Denken, da nach dem treffenden Ausspruch Fr. Nietzsches ‚jedes Wort ein Vorurteil' ist."

So fragt es sich dann nur, welche Sprachen gelernt werden sollen, um jenen Zweck des Eindringens in das Wesen der Sprache zu erreichen. Da können natürlich nur Sprachen in Frage kommen, deren Bau und deren Lebenserscheinungen gegenüber der Muttersprache soviel mehr Instruktives besitzen, um das Verständnis der Sprache wirklich zu fördern, um auch dem Schüler (s. o.) das grammatikalische „apperzeptive" Erlernen (im Gegensatz zu dem bei modernen Sprachen mit Recht angewandten „assoziativen") als zweckvoll erscheinen zu lassen (Z. S. 38). Damit scheiden die modernen Sprachen aus, denn sie haben ja viel weniger „Grammatik" als das Deutsche selbst.

In Frage kommen können andererseits aber natürlich nur Sprachen, die sich besonders durch ihren Bau zu der ihnen hiernach zufallenden Aufgabe eignen und deren Erlernung sich auch aus anderen Gründen, insbesondere durch den Wert der in ihr verkörperten Literatur empfiehlt. Beides trifft aber, wie wir noch sehen werden, für die klassischen Sprachen in ganz besonderem Maße zu.

So gesehen, erscheint die Erlernung des Lateinischen und Griechischen in einem wesentlich anderen Lichte, als in dem sie die guten Freunde der Antike zu zeigen belieben, die zur Aneignung einer humanistischen Bildung den Königsweg der Übersetzungen empfehlen. Zwar ist der von uns als richtig erkannte kein so angenehmer Weg — aber auch Herakles wählte sich den steileren, und er führt am sichersten zu der Erwerbung der notwendigen Grundlage für eine humanistische Bildung, indem er in einer dem jugendlichen Geiste angemessenen Weise zu einem tieferen Eindringen in das Wesen der Sprache als der menschlichen Ausdrucksform führt, deren Kenntnis die Vorbedingung jedes weiteren Studiums des Menschen sein muß.*)

2.

Für den Nachweis der besonderen Eignung der beiden klassischen Sprachen für die ihnen hiernach zuzuweisende Aufgabe muß im wesentlichen hier auf Zielinskis Buch, dessen Bemerkungen hierüber zu dessen wertvollsten Partien gehören, verwiesen werden.

Hier seien nur wenige Andeutungen gegeben. Wie die Kenntnis der Formenlehre der lateinischen Sprache „den Schüler die Anatomie, die der griechischen die Chemie der Sprache überhaupt erschließen läßt" oder was die reichere Entwicklung der Tempora (im Lateinischen) und der Modi (im Griechischen) lehren kann, bedarf keiner näheren Ausführung (Z. S. 21). Was möchte sodann aber besser die Ausdrucksfähigkeit des menschlichen Geistes vermittelst des ihm dazu ge-

*) Derselbe Gedankengang findet sich jetzt bei Hermann Diels in der „Kultur der Gegenwart" I, 1 Seite 608.

gebenen Werkzeuges bewundernd erfassen lehren als die Kenntnis von dessen meisterhafter Handhabung in der griechischen Wortbildung, wie sie nur in dieser „einzigen Sprache“ möglich ist*), oder was könnte besser die Erkenntnis der feinen Zusammenhänge zwischen Erleben und Denken, Denken und Sprechen fördern als der Einblick in den (beiden antiken Sprachen aus der besonderen Kulturentwicklung beider Völker eignenden) Vorzug größerer Anschaulichkeit und Durchschaubarkeit in der Bedeutungsentwicklung, besonders in der Bildung abstrakter Begriffe?**)

Nicht minder lehrreich ist endlich der antike Periodenbau, trotz des „Juristendeutsch“, das man hier von vornherein entgegenzustellen geneigt sein wird. Freilich darf man hier besonders nicht von der oben skizzierten Anschauung ausgehen und meinen, „daß die Periode nur zum Ausdruck eines üppigen Stils diene, daß sie ein feierliches Geklingel von mehr Schall als Inhalt“ sei; man muß vielmehr erkennen, daß für den Denker „die Periode eine notwendige, große Einheit für das Denken ist, ohne die das Aufbauen eines Beweises ebenso erschwert wäre, wie komplizierte algebraische Rechnung ohne die eingeklammerten Polynome“. Und jene juristischen Satzungeheuer beweisen höchstens, daß man bisher, ebenso wie auf anderen Gebieten, falsche Lehren aus der Kenntnis der antiken Kultur gezogen hat, d. h. die lateinische Sprache als Norm hingestellt und nicht als Mittel zur Einführung in das Verständnis der Sprache verwendet hat. Lehrt man aber aus den antiken Perioden, wozu sie eben infolge der großen Modulationsfähigkeit beider Sprachen einzig geeignet sind, erkennen, daß „eine Periode vor allem vollständig übersichtlich sein muß“ — lehrt man die Verschiedenheit der Mittel und die Verschiedenheit des möglichen Grades der Über- und Unterordnung in den einzelnen Sprachen erkennen, dann wird dieser Unterricht auch nichts weniger als „sprachverderbend“ wirken, vielmehr im höchsten Maße sprach- und geistbildend (Z. S. 41).

Die hier nur in wenigen Strichen entwickelte Bedeutung des Erlernens der antiken Sprache für die menschliche Bildung wird aber besonders erkennbar bei der analytischen Tätigkeit, der Schriftstellerlektüre, der Interpretation. Z. zeigt an einem Beispiel, warum es das im Grunde nur in den antiken Sprachen geben kann, und zeigt den allgemeinen pädagogischen Wert dieser Tätigkeit (vgl. S. 48ff.). Er weist auch auf den in unserem und in allgemeinem

*) Zielinski führt als „unübersetzbare“ Beispiele Homers *ὤ μοι δυσαριστοτόκεα* und Thukydides' *φιλοκαλοῦμεν μετ' εὐτελείας καὶ φιλοσοφοῦμεν ἄνευ μαλακίας* an.

**) Zielinski zeigt dies an Beispielen wie „rivalis“ (die „Kanalnachbarn“) oder an *συνείδησις* und *συγγιγνώσκω* (Z. S. 34), den griechischen Worten für Gewissen (= Mitwissen: „es gibt einen, der diese Tat gemeinsam mit dir weiß — du selbst“) und verzeihen (= ich verstehe gemeinsam — tout comprendre c'est tout pardonner).

Sinne praktischen Wert der Kunst des Interpretierens hin: „im Leben spielt die Deduktion eine geringere Rolle, das Experiment eine noch geringere, die Lebenserfahrung wird fast einzig durch Beobachtung und die daraus gezogenen Schlüsse gewonnen" — und wir dürfen hinzufügen: die „Interpretation" ist **die** „menschliche" Tätigkeit an sich: das sich Versenken in die Individualität eines anderen, das gleichmäßige Beobachten des Kleinen und Großen, des einzelnen Wortes wie der Gesamttendenz eines Schriftwerkes und des Gesamtcharakters eines Schriftstellers, das lehrt auch später im Leben Kleines und Großes beachten und lehrt vor allem den anderen achten oder doch mindestens verstehen, lehrt „menschlich" sein. Wer das aber nicht als „ein Können" ansieht — leider hat Harnack sich über diesen Punkt nicht klar oder doch nicht deutlich genug ausgedrückt und darum einem Gegner Anlaß zu erneutem Angriff gegeben —, der hat eben für des Menschen beste und höchste Kunst kein Verständnis, und der empfundene Mangel fällt ihm und nicht dem Gymnasium zur Last.

Daß manches an der jetzt üblichen Methode geändert werden muß, damit der Sprachunterricht im Sinne der Erfüllung dieser Aufgabe erteilt werde, sagt auch Zielinski (S. 34), „aber" — (und das gilt für unsere ganze Frage) sagt Z. in seiner launigen treffenden Art sehr mit Recht weiter — „aber ich weiß auch, daß, wenn es in der Türkei mit dem Sanitätswesen schlecht bestellt ist, daraus noch lange nicht folgt, daß die Medizin nichts taugt." — Mancher Unterrichtsrevolutionär hat sich zu dieser Höhe der Erkenntnis noch nicht aufgeschwungen.

3.

Wir gelangen nun zu der noch schwierigeren Frage der besonderen Eignung der antiken Literatur für die Zwecke humanistischer Jugendbildung. Wie schon oben erwähnt, fehlen hier wissenschaftliche Untersuchungen und es soll nur in bescheidener Weise versucht werden, einige Andeutungen zu geben.

Dabei ist wieder besonders zu berücksichtigen, daß es sich um die Aufgabe humanistischer Jugendbildung handelt, und daß darum, mögen sich mit einem Werke andere an allgemeinem Wert für die menschliche Bildung messen können, es diese an besonderem Werte für die der Jugend doch übertrifft.

Und da wird man wohl sagen dürfen, daß ein großer und der beste Teil der antiken Literatur, weil auf so viel einfacheren, so viel rein menschlichen Verhältnissen beruhend, diese so viel einfacher und darum für die Jugend namentlich eindrucksvoller zur Darstellung bringt als die moderne. Oder wo gibt es eine für die menschliche Bildung der Jugend wertvollere Dichtung als die Homers? Einfache Charaktere, den Sohn Telemach, die Mutter und Gattin Penelope, den

treuen Diener Eumaios, den „vielgewandten" Odysseus, sehen wir in einfachen menschlichen Beziehungen zueinander. Die Treue der Gattin, die Heimatssehnsucht des Umhergeworfenen, die mit dem beginnenden Selbstbewußtsein streitende Liebe des Sohnes, die Anhänglichkeit des Dieners, aber auch der Übermut der ritterlichen Freier, die bäuerische Hinterlist und Grausamkeit des Kyklopen bewegen sie und führen sie zu echten Märchenerlebnissen; bei den Kyklopen und der Kirke, den Phäaken und im eigenen Palast ergeht es Odysseus wie dem Helden des Volksmärchens. Und doch ist eben auch wieder alles aus dem Märchenhaften herausgehoben in eine reale Welt. Diese Welt selbst aber endlich, das ganze „Milieu" der Homerischen Dichtung zeigt das Leben des Menschen in und mit der Natur und in den einfachsten Formen menschlichen Daseins in einer Frische und Anschaulichkeit, aber doch auch wieder Farbenpracht der Darstellung, wie wohl keine andere Dichtung aller Zeiten und Völker. Eine solche „Jugendschrift" im besten Sinne konnte eben nur die Jugend unserer Kultur schaffen. Mit ihr als solcher kann z. B. auch das Nibelungenlied — ohne dessen Wert, auch für die Charakterbildung, damit irgendwie zu nahe treten zu wollen — sich nicht messen.

Den Höhepunkt der dichterischen Schöpfungskraft der Griechen bezeichnet die attische Tragödie — auch in unserem Sinne. Und mögen Äschylos und Euripides tiefer und geistreicher sein, der Dichter der Jugend — aber nicht nur der ihrige, das beweist die Wirkung einer jeden modernen Aufführung, etwa des König Ödipus — ist hier Sophokles. Und wieder, weil er einfache menschliche Verhältnisse in einfachen Vorgängen darstellt, das Schicksal des allzu selbstbewußten Mannes, des kurzsichtigen Weibes, aber auch der bis in den Tod getreuen Schwester, in einfach aber ausdrucksvoll gezeichneten Charakteren, vom König und Helden an bis zu den verschiedenen Typen der Boten und Diener hinunter. Tritt — ohne damit wieder etwas gegen deren Wert an sich zu sagen — in Schillers Dramen dagegen das rein Menschliche hinter der Einkleidung desselben in Handlung und Personen nicht sehr viel mehr zurück? Und andererseits, glaubt man wirklich für das Seelenleben Goethescher Gestalten, Tassos oder Iphigeniens, ein volles Verständnis in jugendlichen Seelen wecken zu können?

Auf diesen innersten Wesensunterschied der Antike — und zwar für sie im Sinne unserer Forderungen vorteilhaften Unterschied — von der Moderne weist auch Harnack hin. Er ist ja in jedem Werke der literarischen oder bildenden Kunst fühlbar, so schwierig es auch ist, ihn in bestimmte Sätze zu fassen. Schiller äußert sich über ihn einmal, gewiß im wesentlichen richtig, für das Drama so in einem Briefe an Goethe:

„... Es ist mir aufgefallen, daß die Charaktere des griechischen Trauerspiels, mehr oder weniger, idealische Masken und keine eigentliche Individuen sind, wie ich sie in Shakespeare und auch in Ihren Stücken

finde. So ist z. B. Ulysses im Ajax und im Philoktet offenbar nur das Ideal der listigen, über ihre Mittel nie verlegenen, engherzigen Klugheit; so ist Kreon im Oedip und in der Antigone bloß die kalte Königswürde. Man kommt mit solchen Charakteren in der Tragödie offenbar viel besser aus, sie exponieren sich geschwinder, und ihre Züge sind permanenter und fester. Die Wahrheit leidet dadurch nichts, weil sie bloßen logischen Wesen eben so entgegengesetzt sind als bloßen Individuen . . ."

Auch das diesen Schluß Vorbereitende darf hier eine Stelle finden:

„Der Neuere schlägt sich mühselig und ängstlich mit Zufälligkeiten und Nebendingen herum, und über dem Bestreben, der Wirklichkeit recht nahe zu kommen, beladet er sich mit dem Leeren und Unbedeutenden, und darüber läuft er Gefahr, die tiefliegende Wahrheit zu verlieren, worin eigentlich alles Poetische liegt. Er möchte gern einen wirklichen Fall vollkommen nachahmen, und bedenkt nicht, daß eine poetische Darstellung mit der Wirklichkeit eben darum, weil sie absolut wahr ist, niemals koincidieren kann. Ich habe dieser Tage den Philoktet und die Trachinierinnen gelesen, und die letzteren mit besonders großem Wohlgefallen. Wie trefflich ist der ganze Zustand, das Empfinden, die Existenz der Dejanira gefaßt! Wie ganz ist sie die Hausfrau des Herkules, wie individuell, wie nur für diesen einzigen Fall passend ist dies Gemälde, und doch wie tief menschlich, wie ewig wahr und allgemein. Auch im Philoktet ist alles aus der Lage geschöpft, was sich nur daraus schöpfen ließ, und bei dieser Eigentümlichkeit des Falles ruht doch alles wieder auf dem ewigen Grund der menschlichen Natur."*)

In diesem Sinne aber eignen wie dem Drama so auch der antiken Lyrik und Gedankendichtung, etwa der des Horaz, neben der modernen, etwa Goethes und Schillers, Vorzüge für die Zwecke jugendlicher Menschenbildung, und auch das antike Kunstepos, etwa das Vergils (seinen Verächtern — meist kennen sie ihn nur vom Hörensagen — sei Richard Heinzes Buch über Vergils epische Kunst zur Belehrung empfohlen), behauptet neben dem modernen, etwa Hermann und Dorothea, seinen Platz. Gewiß soll die Schule auch zu unseren Klassikern und nicht nur zu ihnen, sondern auch zu unseren Modernen hinleiten, aber sie soll sie nicht „verstehen" lehren wollen, sondern soll darauf hinweisen, daß das erst dem im Leben Gereiften gelingen werde. Es ist ähnlich wie mit der Sprache: wie mit Latein und Griechisch mag mit Homer und Sophokles die Jugend auf dem Gymnasium in Gottes Namen

*) Es ist der gleiche Gegensatz, der in der bildenden Kunst ein antikes von einem modernen Kunstwerk gefühlsmäßig ohne weiteres unterscheiden läßt. Darauf kann hier nicht näher eingegangen werden — nur sei die Frage gestellt, ob, was auch hier als der Antike eigentümlich erscheint (ohne auch hier damit für die absolute Wertung beider Kunstweisen etwas zu sagen), ob das nicht auch die große allgemeine Wirkung der antiken und der ihr hierin verwandten Kunst der italienischen Renaissance begründet, etwa im Vergleich zu der das Extrem nach der anderen Seite darstellenden deutschen?

„fertig" werden. Mit Goethe wird sie es wie mit der lebendigen Freude an der Muttersprache leider meist jetzt auch, auch bei der besten „Behandlung", weil eben jede „Behandlung" bei der Jugend den Glauben der „Erledigung" erweckt. „Denn was man schwarz auf weiß besitzt, kann man getrost nach Hause tragen", ist Scholarenweisheit und wird es bleiben. Nicht als ob auch dem Manne die antike Literatur nichts mehr sagen könnte; sie ist von Männern für Männer und wahrhaftig nicht von schlechten für schlechte geschrieben. Und je komplizierter sich gerade unsere modernen Verhältnisse gestalten, um so erquickender wird ein Trunk aus dem kastalischen Quell auch dem Manne sein, mit um so größerem Nutzen wird er nach Jean Pauls Wort aus dem Jahrmarkt des Lebens in dem stillen Tempel der Antike ab und zu Einkehr halten. Aber der Durchschnitt mag eher mit dem Alten als mit dem Neuen fertig werden, weil er tatsächlich von jenem in der Jugend doch mehr aufnehmen kann und als dauernden — wenn auch oft nicht nach Herkunft und Wert gewürdigten — Besitz behalten.

Und was von der antiken Dichtung, das gilt — es sei dies eine Gebiet noch gestreift — auch von der philosophischen Literatur der Alten. Mag die moderne für den Gereifteren sie abgelöst haben, für den Jugendunterricht hat sie es sicher nicht getan. In Kant und Nietzsche kann man mit Nutzen junge Leute nicht einführen — wohl aber kann man mit Sokrates und Plato Lust zu dem einen machen und Kritik gegen den anderen lehren. Es sind die platonischen Dialoge zu einem Teil (und ebenso manches der späteren popularphilosophischen Literatur) ebenso „philosophische Jugendschriften" im besten Sinne, aus der Jugendzeit der Philosophie stammend, wie Homer eine Jugenddichtung aus der Jugendzeit unserer Kultur, mögen beide historisch betrachtet auch nicht Anfangs-, sondern Endpunkte einer langen Entwicklung sein. Weil die antike Philosophie die letzten Schwierigkeiten des Denkens, wie die Dramatik die intimsten Feinheiten der Charakteristik noch nicht kannten, tritt das Wesentliche um so stärker und eindrucksvoller bei ihr uns entgegen.

4.

Das Gleiche gilt aber auch für die gesamte geistige Kultur, wie es zusammenfassend Harnack so schön und treffend ausspricht. „Und in diesem Kreise zeigen sich die menschlichen Dinge in einfachen, schönen, durchsichtigen und großen Verhältnissen. Vergleichen wir sie mit den komplizierten Verhältnissen der modernen Zeit — das Mittelalter kommt in dieser Beziehung überhaupt kaum in Betracht —, so werden wir nicht durch eine unübersehbare Vielheit sich kreuzender Linien gestört. Wir sind auch nicht ratlos in bezug auf die Haupt- und die Nebensachen; alles stellt sich in festen Strukturen dar. Werden und Sichentfalten, Aufstieg und Niedergang, Spielraum der Kräfte, Ursache und Wirkung, Werte und Unwerte, Gemeinschaft und Persön-

lichkeit, das ganze Gewebe der Geschichte tritt uns nirgends so klar entgegen wie hier.“ So ergibt sich leicht, daß die Beschäftigung auch mit den politischen und sozialen Verhältnissen des Altertums in der Lektüre der Geschichtschreibung, der politischen und Gerichtsrede sich aus den gleichen Gründen empfiehlt, wie die mit seinen dichterischen Schöpfungen. Freilich muß Auswahl und Behandlung der Lektüre, wie der sie ergänzenden geschichtlichen und kulturgeschichtlichen Darstellung des Altertums im Sinne des vorstehenden Programms erfolgen, wie wir beim Sprachunterricht dies schon bemerkten. Von Krieg und Kriegsgeschrei darf weniger die Rede sein, als bisher vielleicht, und auch von manchen Äußerlichkeiten des Lebens, auf die man in übertriebenem Streben nach Anschauung zu viel Wert legt. Auch darf man nicht „die Alten“ als einen Sammelbegriff behandeln oder einen Cicero als Schwachkopf hinstellen. Man muß sich liebevoll in die Individualität der Männer versenken; daß die philologische Wissenschaft heute so weit ist, hier auch wirklich in die Tiefen zu führen, können etwa Eduard Schwartz' „Charakterköpfe aus der antiken Literatur“ lehren. Daß man aus ähnlichen Gesichtspunkten, wie dem hier entwickelten, auch schon beginnt eine Abänderung und namentlich eine Erweiterung des Lektürekanons anzustreben, zeigt eine von zwei österreichischen Hochschullehrern herausgegebene Schrift (Kukula und Schenkl, der Kanon der altsprachlichen Lektüre), auch die Behandlung des Griechischen und Lateinischen im „Handbuch für Lehrer höherer Schulen“ durch O. Weißenfels. — Hier bietet sich der Gymnasial-Pädagogik reichliche Arbeit und Anregung genug zu reformieren.

IV.

Wer aber in diesem Sinne am innersten Wesen des Altertums sich menschlich gebildet, der hat nicht nur unmittelbar dadurch den Grund in sich gelegt, Menschenschicksal und Menschentum verständnisvoll gegenüberzustehen, sondern weil er zugleich auch gelernt hat, Kern und Schale, Bleibendes und Vergängliches in ihm zu unterscheiden, da er sieht, was von dem Alten geblieben bis zum heutigen Tag, durch Jahrtausende hin, zum Teil aus dem Schutt, von dem überdeckt es Jahrhunderte geschlummert, zu neuem Leben erweckt. „Homers Gemeinde ist zerfallen, aber die Liebe Hektors zu Andromache ist darum nicht zum Anachronismus geworden“ (Z. S. 59) — wie die von Menander geschaffenen Typen menschlicher Schwäche wie zu Plautus' und Molieres Zeit noch in der unseren lebendig sind. In den Begriffen des Rechtes ist — auch dies alles zeigt Z. — trotz des BGB, wie in den Formen der Literatur das Wesentliche der Schöpfungen der Antike lebendig geblieben. Auf philosophischem und staatlichem Gebiete treten die noch heute miteinander streitenden Hauptrichtungen des Rationalismus und Empirismus, des Individualismus und Sozialismus schon im Altertum in Erscheinung und erweisen sich so als tief in der menschlichen Natur

begründet. Verständige Betrachtung der antiken Kunst lehrt uns, wie Z. ebenfalls trefflich zeigt, die Begriffe von Ehrlichkeit und Idealismus in der Kunst verstehen und wird gerade bei richtiger Würdigung der wesentlichen Verschiedenheit von der modernen Kunstübung das innerste Wesen der Kunst zu ergründen helfen können. In dem ethischen Suchen der Gegenwart aber nehmen wir des Sokrates Streben nach den Grundsätzen bewußter Sittlichkeit wieder auf, und auf religiösem Gebiete lehrt uns gerade die tiefere Erkenntnis des Wesens der antiken Religion in seiner eigentümlichen, der sprachlichen und künstlerischen parallelen Entwicklung verstehen, was überhaupt Religion sei und was darum bleibender Kern und was vergängliche Schale an der uns überlieferten Religion ist.

Wer dieses Geistes einen Hauch verspürt, der sieht Erscheinungen der Gegenwart nicht unter dem Gesichtswinkel der Partei oder des Standes, des Vorurteils und der Tradition an. Er ist ebenso weit entfernt von kritikloser Vergötterung des Überlieferten, wie von ebenso schlimmer ungeschichtlicher Verwerfung des geschichtlich Gewordenen. Unter diesem Gesichtspunkt erledigt sich auch ohne weiteres die Frage, warum wir unsere Jugend nach Rom und Athen und Jahrtausende zurückführen, die wir es doch im 20. Jahrhundert und im lieben Deutschen Reich so herrlich weit gebracht, und beantwortet sich auch die andere, wie sich die in der Gegenwart aufwachsende Jugend die antike Kultur assimilieren kann. Zu Römern und Griechen soll sie gewiß nicht werden, zu Deutschen brauchen wir sie im neuen Deutschen Reich doch wohl nicht erst zu machen — zu Menschen aber wollen wir die bilden, denen wir die Pflege unseres Menschentums anvertrauen: der beste Weg dazu aber führt über Athen und Rom.

Und so humanistisch gebildete Männer brauchen wir, wie wir Männer der Gegenwart und der praktischen Tat brauchen. Denn nur wenn wir die uns verwirrende Mannigfaltigkeit und die uns bedrängende Äußerlichkeit unserer heutigen Kultur auf ihren menschlichen Gehalt zu reduzieren lernen, werden wir ihre Herren bleiben (oder vielleicht besser erst werden) und nicht in ihren Strudel untergehen. Es kann für uns hier nichts lehrreicher sein, als das Verhalten der Amerikaner. Sie erkennen, daß sie mit dem make mony allein keine Kultur schaffen. Und sie wissen auch, wohin sie die Leute schicken, die die Ergänzung ihrer äußeren Kultur bringen sollen: nach Griechenland und Rom, im eigentlichen und uneigentlichen Sinne.

Aber auch aus einem anderen Grunde noch brauchen wir von dem Bilde der antiken Kultur erfüllte Menschen. Unsere Zeit muß — das ist, wie wir im Anfang sahen, das gerade auch in der Gestaltung des höheren Schulwesens zum Ausdruck kommende Ergebnis unserer Kulturentwicklung — bekennen: Zwei Seelen wohnen ach in meiner Brust. Wir müssen das Prinzip der Arbeitsteilung auch in der Aneignung unserer höheren Bildung zur Durchführung bringen, wir mögen wollen oder nicht. Selbst ein Goethe würde heute kaum mehr Naturerkenntnis und praktisches Wirken, menschliches Fühlen und dessen dichterische Gestaltung miteinander

vereinigen können, wie es der eine getan, der darum wohl auch der einzige bleiben und seine einzigartige Bedeutung auch in dieser Hinsicht, wie für unser, so für spätere Jahrhunderte bewahren wird. Aber das Ideal einer schöneren Zeit, in dem beide Seelen noch eins sein konnten, das müssen die im Herzen tragen, denen wir die Sorge um unser Menschentum anvertrauen. Und stärker als jedes der Phantasie entsprungene Bild wirkt hier ein in der Geschichte einst verwirklichtes. Man denke nur daran, wie Gymnastik und Kunst — Furtwängler hat es kürzlich gezeigt — in der Antike in engster Wechselwirkung standen, oder man vergegenwärtige sich, was die kunstvolle politische und Gerichtsrede in dieser Hinsicht bedeutet, oder man sehe es schließlich in jedem Erzeugnis des antiken Kunsthandwerks, auch dem bescheidensten, verkörpert Und dies, weil wir beginnen zu erkennen, was eine solche einheitliche Kultur bedeutet, zu ermessen, was unserer Kultur darum fehlt und was wir wohl nicht erreichen werden, das ist der eine Grund dafür, daß, wie Zielinski mit Recht sagt, unsere Zeit besonders reif ist, die Botschaft vom Altertum in einem neuen Sinne aufzunehmen. Der andere aber liegt darin, daß wir auf dem Gesamtgebiet der ästhetischen, ethischen und religiösen Lebensführung aufs neue eine Einheitlichkeit auf der Grundlage erstreben, auf der sie bisher ebenfalls nur in der griechischen Kultur ihre Verkörperung gefunden hat. Indem wir uns der letzten Bande des trotz Reformation und Renaissance praktisch bis heute nachwirkenden, an die Tradition gebundenen, im letzten Grunde orientalisch gerichteten Mittelalters entwinden, suchen wir auf voraussetzungsloser — heute nur empirisch begründeter — Wissenschaft und in — wenn auch nicht mehr naiver — Weltbejahung eine neue einheitliche Weltanschauung zu gewinnen. Damit aber kehren wir nach jahrtausendlangem, gewiß nicht vergeblichem, Wandern auf die von den Griechen in der Gestaltung ihrer Kultur und in deren philosophischer Auffassung betretene Bahn zurück.

Und so erscheint das recht verstandene und geleitete Gymnasium, das uns an den beiden dazu besonders geeigneten antiken Sprachen und Literaturen Menschen bildet, das sie wie im Kleinen so im Großen Menschliches menschlich betrachten lehrt, das das Studium einer Zeit mit einheitlichem ethisch-ästhetisch-religiösem Ideal pflegt, nichts weniger als eine Schule der Vergangenheit, sondern als eine Schule, deren wir gerade in der Zukunft bedürfen.

STANDESVORURTEILE

VON JOSEPH AUG. LUX, WIEN-DÖBLING

Wenn man sagen hört, daß sich um diese oder jene kleine Schreiberstelle vierzig Doktoren und ungezählte Hunderte von sonstigen studierten Menschen beworben haben (vielleicht sind es Tausende), oder daß in Amerika eingewanderte Advokaten als Stiefelputzer oder Schank-

knechte ihr Brot verdienen mußten, so sagen die Leute, das sind ungesunde Zustände.

Ich glaube vielmehr, daß diese Zeichen der Zeit einen Umschwung bedeuten, eine Änderung der sozialen Struktur, die man genau untersuchen muß. Die Welt will sich von einer veralteten Wahrheit erholen, die überlebt und einseitig als Vorurteil verworfen wird. Alle überlebten Wahrheiten, die nicht mehr ganz zutreffen, sind Vorurteile, die wie eine verdorrte Hülle abfallen, wenn die neue Wahrheit geboren ist. Die ungesunden Zustände kommen vielleicht daher, weil die verdorrte Hülle noch nicht abfallen will. Im ganzen neunzehnten Jahrhundert, dem eigentlichen Jahrhundert der Gelehrsamkeit, stand es als unerschütterliche Lebensweisheit fest: Wissen ist Macht. Der ungeheure Jammer des Bildungsproletariats zeigt mit erschreckender Deutlichkeit die Unzulänglichkeit dieses einst sieghaften Wahrspruches. Wissen ist längt keine Macht mehr, es ist bloß das unbedingt Notwendige, das rein Selbstverständliche, ein unerläßliches Gemeingut, in jedermanns Bereich wie Luft und Wasser, dem Durstigen mit unbeschränktem Reichtum zu Gebote, als eine alltägliche Voraussetzung, auf die allein keine Machtansprüche, keine Vorrechte geltend gemacht werden können. Das Leben hat eine andere Wahrheit als Königin auf den Thron erhoben, die nach einer anderen Formel regiert: Können ist Macht.

Aber die entthronte Wahrheit führte ein ketzerisches Regiment als Vorurteil weiter, dem der blinde Haufe anhängt. Eine ganze Reihe trauriger Erscheinungen, an denen die Welt heute leidet, nimmt hier ihren Ursprung. Mit Entrüstung pflegen die meisten Eltern auch der ärmsten Klassen die Zumutung zurückzuweisen, die Kinder einem anderen als einem halbgelehrten Bildungsziel zuzuführen, dessen Schwerpunkt im dürftigen Wissen liegt, weitab von dem praktischen Können, gar nicht zu reden von einer handwerklichen Beschäftigung, die in den meisten Fällen als eine Art Erniedrigung empfunden wird. Eine Familie, die mehrere „studierte" Kinder hat, schämt sich in der Regel des Sohnes, der ein Handwerk erlernt hat. Dem Handwerk werden die Söhne meistens erst dann zugeführt, wenn sie sich für alle anderen Berufe als vollkommen untauglich erwiesen haben. Der törichte Ehrgeiz der Eltern wird einigermaßen entschuldigt und gerechtfertigt durch den Bildungsdünkel der Massen, der die körperliche Arbeit gering schätzt und eine gewisse Art von Kastengeist züchtet. Die Kluft, die sich zwischen den sogenannten Gebildeten und den sogenannten Ungebildeten auftut, läßt den vielverbreiteten Irrtum zu Jahren kommen, daß die Haupttreffer des Lebens nur auf der einen Seite wären und die Nieten auf der anderen. Im Gegensatz zum wahrhaft Gebildeten, den Wissen bescheiden macht, bestimmt der aufgeblähte Bildungsphilister den gesellschaftlichen Wert oder Unwert einseitig nach dem akademischen Grad, oft im lächerlichen Widerspruch

mit dem praktischen Leben. Über hundert Jahre nach der Proklamierung der Menschenrechte ist der Einzelne, gesellschaftlich betrachtet, nicht freier als im feudalen achtzehnten Jahrhundert, wo der Mensch erst beim Baron anfing. Nur die Formel hat sich geändert. Nach dem stillschweigenden Urteil der Gesellschaft fängt der Mensch beim Doktor an. Der Kastengeist ist geblieben. Es nützt einem Tischler oder einem sonstigen Handwerker nichts, daß er der gebildetste und tüchtigste Mensch sei; er ist, wenn er seinen Stand bekennt, in der sogenannten guten Gesellschaft unmöglich. Mit den Worten: „Ach, nur ein Tischler!“ werden sich die Damen des Hauses enttäuscht von ihm abwenden und jeder Windbeutel wird hohnlächelnd über ihn triumphieren. Hier liegen in Wahrheit die ungesunden Zustände, in den gesellschaftlichen Scheinwerten, in der vertrackten Weltanschauung der halbgebildeten Durchschnittsstädter, die sich, um ein weiteres alltägliches Beispiel anzuführen, auch gern über den „ungebildeten“ Bauern lustig machen. Sie ahnen nicht, daß ihnen ein Durchschnittsbauer an Wissen und Können turmhoch überlegen ist. Der Mann muß, um sein Leben zu behaupten, nicht nur in allen Handwerken sattelfest sein, darin er vielfach als Künstler hervorragt, er muß mit allen Zweigen des Wirtschaftslebens vertraut sein und eine ungeahnte Fülle von Kenntnissen besitzen, die, wie seine Wetterkunde oder seine Arzneikunde, zum guten Teil von der modernen Wissenschaft bestätigt werden. Seine Kenntnisse beruhen auf der Weisheit einer uralten Tradition, auf den Erfahrungen ungezählter Menschengeschlechter, sie sind also nach einer andern Methode als nach dem Formelkram des Schultrichtersystems eingerichtet, und dieser kostbare Umstand läßt ihn dem oberflächlichen Bildungsphilister ungebildet und lächerlich erscheinen.

Aber nebst der Züchtung der Standesvorurteile hat der einseitige Bildungsdünkel noch viel beklagenswertere Folgen gehabt. Das ist vor allem der Verfall des Könnens. Die Verachtung der manuellen Arbeit hat der Schönheit unserer Erde und folglich unseres Lebens den schwersten Schaden zugefügt. Es ist für das neunzehnte Jahrhundert bezeichnend, daß es künstlerisch von der Nachahmung früherer Zeitstile lebte, weil es ihm an eigener formschöpferischer Kraft gebrach, und daß es hinsichtlich der formalen Kultur tiefer steht als alle früheren Jahrhunderte. Es werden Geschlechter vergehen müssen, bis wieder ein unbefangener Genuß des Kunstschaffens eines Zeitalters wie der Gotik oder der Renaissance möglich ist, der uns durch die pöbelhafte Nachahmung bis zum Ekel verleidet ist. In allen formalen Äußerungen unseres Lebens, von den elenden Mietskasernen angefangen bis zum Unrat eines lächerlichen auf bloßen Schein berechneten Luxus, rächt sich der Mangel einer wahrhaft künstlerischen Weltanschauung, der zufolge die beseelte Handarbeit, die den höchsten Einsatz des Könnens und der Arbeitsfreude fordert, den richtigen und einzigen

produktiven Wert bildet und zugleich eine Vermehrung der Schönheit des Weltantlitzes und der Daseinsfreude bedeutet. Die Maschine als Helferin des Fortschrittes ändert nichts an dieser Tatsache, sie bestätigt sie vielmehr. Die beseelte Handarbeit ist zugleich der stärkste wirtschaftliche Faktor, nicht allein im Sinne der ziffernmäßigen Handelsstatistik, sondern vielmehr eines gerecht verteilten Volkswohlstandes, der um so größer ist, je mehr solche gediegene Handarbeit geschaffen wird, so daß man von diesen Gütern gar nicht genug hervorbringen kann. Heute liefert nur mehr Japan ein Beispiel dafür, in der europäischen Entwicklung ist es die gotische Kultur, die ein einheitliches wunderbares Bild einer auf ausgebildeter Handwerklichkeit beruhenden Volkskunst und Volkswirtschaft darbietet. Auf diesem Hintergrunde mag die Erinnerung verständlich sein, die sich im alten Nürnberg heute noch an der Stätte befindet, wo einst ein Künstler, ein Schuster und ein Weltumsegler gemeinsam den Abendschoppen tranken und keinen anderen Standesunterschied kannten, als den zwischen Können und Nichtkönnen. Richard Wagners Mahnung, „Verachtet nicht den Meister und ehrt mir seine Kunst", ist von ewiger Gültigkeit. Sie ist am dringendsten in einer Zeit, da sich einerseits für eine armselige Schreiberstelle oder einen kleinen Beamtenposten Hunderte und Tausende von studierten oder halbstudierten Menschen melden, und andererseits ein in jeder Richtung tüchtiger, geschulter Handwerker zu den Seltenheiten gehört.

Der enorme Andrang zu den sogenannten gebildeten Ständen hat natürlich die weitere Folge gehabt, daß dem Handwerkerstand die intelligenten Kräfte, die er nicht entbehren kann, größtenteils entzogen wurden und dadurch dem herrschenden Vorurteil ein Schein von Berechtigung zukommt. Die beobachteten Fälle von Roheit, Mißbrauch der Lehrlingskraft, Verrohung der Sitten und andere Mißstände halten vielfach die Eltern gegen ihre bessere Meinung davon ab, ihre Söhne ein Handwerk ergreifen zu lassen. Aber diese Mißstände sind nicht von Dauer und verschwinden in dem Augenblick, wo sich unser Verhältnis zur Handarbeit ändert. Seit Jahren sieht man den besseren Teil der Arbeiterschaft mit Erfolg tätig, alle Bildungsmittel zu ergreifen und aus ihrem Stande Elitemenschen zu erziehen, und überdies entwickelt sich aus dem kunstgewerblichen Arbeiter eine Klasse, die berufen sein kann, die Mauern des lächerlichen Standesvorurteils niederzuschleifen. Indessen veraltete Konventionen als leere Daseinsformen vorderhand noch bestehen, hat sich das Gefüge der Lebensmächte allmählich zugunsten jener verändert, die am Weltbau werktätig mit produktiver Arbeit mittun und die mit der Zeit auch eine gänzliche Umwertung der gesellschaftlichen Begriffe herbeiführen werden.

Ein Beweis für diese Verschiebung des Schwerpunktes sind die Heerscharen der Enttäuschten, die zielverloren über eine verfehlte Existenz klagen und als Warner die ausgetretenen Straßen füllen. Der

Strom des Lebens geht in anderer Richtung. Die Scharen der Nachzügler werden umkehren, wofern sie die Gelegenheit nicht versäumt haben und jene Arbeitsberufe füllen, die der Intelligenz dringend bedürfen. Die drängenden Massen haben allerdings eine nicht zu unterschätzende Kulturarbeit geleistet: die Verallgemeinerung des Wissensmaterials. Nachdem alle Kreise damit gesättigt werden können und Wissen als kein Verdienst, sondern als Selbstverständlichkeit gilt, drängt die Zukunft auf Entwicklung des Könnens. Der Schulplan enthält bereits einige neue Ansätze, die zur vollständigen Reorganisation führen müssen. Nicht auf den Wissenskram kommt es an, sondern auf die Erziehung des Charakters, der Sinne und der Lebensfreunde. Alle, die im Leben stehen, bezeugen, daß sie ihr Wissen ein zweites Mal erwerben mußten, um es wirklich zu besitzen, einmal in der Schule und dann im Leben als Autodidakten. Was sie erreichten, konnten sie nur als Autodidakten erreichen. Wissen allein ist toter Ballast, wenn er nicht aus dem Können fließt, oder unmittelbar für das Können fruchtbar gemacht werden kann als Vermehrung der Lebensgüter. Lernende müssen wir bleiben bis ans Lebensende, nicht Lernende um des Lernens, sondern um des Könnens willen. Vor 150 Jahren hat Jean Jacques Rousseau das moderne Erziehungsideal in seinem „Emile" entworfen, darin er einen Menschen zeichnet, der durch Erfahrung und Notwendigkeit sein reiches Wissen erlangte und gleichzeitig ein Handwerk erlernen mußte, mit dem er sein Leben erhalten konnte. Rousseaus Ideen werden lebendig in dem künstlerischen Jahrhundert, an dessen Anfang die Worte stehen: Können ist Macht.

DIE SOZIOLOGISCHE SEITE DER SCHULE*)

Ich will den Vorwurf der Schwierigkeit, der der Schulantike gemacht wird, nicht umgehen: ich habe schon gesagt, daß diese Schwierigkeit für sie eine Empfehlung mehr ist. Ich bitte um Ihre Aufmerksamkeit für das, was ich die soziologische Seite der Schulfrage nenne; es folge hier kurz ihr Schema.

Selbstverständlich ist unsere gesellschaftliche Organisation noch sehr unvollkommen; ein Hauptgrund dieser Unvollkommenheit liegt darin, daß es in der Gesellschaft noch immer zu viele Schmarotzer gibt, d. h. solche, die, obgleich arbeitsfähig, es vorziehen, auf Kosten anderer zu leben. Wir verdammen jedoch diesen Typus zu vollständigem Verschwinden und fordern, daß jede Kopeke in der Tasche des Bürgers durch Arbeit gewonnen sei; unserem Ideal gemäß soll die Gesellschaft eine Armee der Arbeit bilden. In jeder Armee gibt es aber Gemeine und Offiziere, Leute von minderem und von

*) Aus „Die Antike und wir". Vorlesungen von Th. Zielinsky, Professor an der Universität zu St. Petersburg. Autorisierte Übersetzung von E. Schoeler. Leipzig, Dieterichsche Verlagsbuchhandlung (Theodor Weicher). 1905. S. 116ff.

höherem Range. Die Grenze zwischen ihnen ist auch in der Wehrarmee nicht sehr scharf gezogen, in der Arbeitsarmee gibt es überhaupt keine bestimmte Grenze; dennoch kann man und muß man auch hier zwischen der Spitze und dem Fuß der Gesellschaftspyramide unterscheiden. Wer sind nun jene Offiziere? Selbstverständlich nicht nur die Beamten, sondern jeder, der mehr befiehlt als gehorcht, der der Gesellschaft eher durch geistige als durch physische Arbeit dient, und dabei durch geistige Arbeit von größerem eher als von geringerem Wert: die Direktoren und Meister in den Fabriken, die Leiter von Handelsunternehmungen, die Gutsbesitzer oder Verwalter, die Ärzte, die Künstler usw. — übrigens war zu verschiedenen Zeiten auch diese Elite der Gesellschaft verschieden zusammengesetzt. Unter normalen Verhältnissen verfügen sie im Vergleich zu den Gemeinen auch über ein größeres Vermögen, leben in sauberen und freundlichen Wohnungen und nicht in elenden Hütten, Winkeln und Nachtasylen. — Wie gelangen nun die Menschen zu diesen Offiziersstellen? Hierin liegt gerade der charakteristische Unterschied zwischen den einzelnen Epochen. Immer bildete ein Zensus das Kriterium, welches den Offiziersaspiranten von den Kandidaten für die Stelle eines Gemeinen unterschied; nur war dieser Zensus zu verschiedenen Zeiten ein verschiedener. Ursprünglich war es wahrscheinlich der Zensus der rohen Körperkraft. Während der Kulturepochen finden wir anfangs den Zensus der Abstammung — die Stellen an der Spitze der Gesellschaftspyramide erben sich fort vom adligen Vater auf den adligen Sohn. Sodann löst der Vermögenszensus den Geburtszensus ab, oder er verbindet sich mit ihm. Gegenwärtig steht der Bildungszensus an erster Stelle, und ihm gehört augenscheinlich die Zukunft. Die Offiziersaspiranten in der Arbeitsarmee — das sind Sie, die Abiturienten der Mittelschulen.

Jetzt, meine Herren, möchte ich vor Ihnen ein Gespenst heraufbeschwören — ein sehr ernstes, drohendes und leider zu reales Gespenst. Es ist ein Jüngling in Ihrem Alter; nur hat er nicht Ihren sauberen Schulanzug an, sondern schmutzige übelriechende Lumpen, und auf dem Kopf sitzt ihm, statt Ihrer ordentlichen Uniformmütze, eine fettige Kappe; im Gesicht trägt er den Stempel der Entbehrungen und Laster, der steten Begleiter des Lebens „zu unterst“ der Gesellschaftspyramide. Sie stellen sich gegenseitig vor. Sie sagen: „Ich bin durch Gottes Gnade ein Offiziersaspirant.“ „Ich aber,“ antwortet Ihnen das Gespenst, „bin durch Gottes Zorn ein Proletarier“ — und dann fragt es Sie mit boshaftem Blick: „Weshalb nur aber, Herr, wirst du ein Offizier und ich nicht?“ — Auf diese Frage gibt es zwei Antworten; die eine ist sehr häßlich, die andere sehr gut. Die erste lautet: „Weil mein Vater ein verhältnismäßig reicher Mann ist, der für mich sieben oder acht Jahre lang das Schulgeld bezahlt und mir während dieser Zeit Muße zu meinen Studien gewährt hat, — der deine aber, wenn du einen hast, ein armer Schlucker, der für deine Erziehung nur Kupferlinge

übrig hatte und daneben zugleich deine Arbeitskraft ausnutzen mußte.“ Ja, diese Antwort enthält leider einen großen Teil der Wahrheit; aber ich glaube, daß jedem von Ihnen ihretwegen das Gewissen schlagen wird. — Die andere Antwort, die frei von jedem Vorwurf ist, lautet: „Weil ich eine solche Menge geistiger Arbeit geleistet habe, wie sie deine Kräfte übersteigen würde. Denke nur: wir waren unser fünfzig, als wir in die unterste Klasse eintraten; aber von jenen fünfzig beenden nur dreißig die Schule.“

Und jetzt gestatten Sie mir die Frage, mit welcher von diesen beiden Antworten die Idee von der leichten Schule vereinbar ist, die ebensoviele Schüler entläßt, als sie aufgenommen hat? Natürlich nicht mit der zweiten, sondern mit der ersten, d. h. mit derjenigen, die Sie nicht einmal auszusprechen wagen würden. — Nun stellen Sie sich vor, daß diese Idee der leichten Schule verwirklicht wäre. Die Inschrift „Dem Fleiß und der Begabung“ ist endgültig von den Schultüren abgerissen und durch die Inschrift ersetzt: „Willkommen — allen ist das Diplom gesichert!“ Was wird die Folge sein? Jawohl, willkommen! Die Schule kann nur fünfzig aufnehmen, und fünfhundert wollen aufgenommen werden ... Oder glauben Sie etwa, daß ihrer nicht so viel sein werden? Wir haben doch schon jetzt, wo die Schwierigkeit des Schulkursus viele abschreckt, doppelt und dreifach mehr Anmeldungen als Vakanzen; was werden wir erst erleben, wenn die Leichtigkeit des Kursus und die Gesichertheit des Diploms ein weiteres Lockmittel sein werden? wünscht doch jeder Vater seinen Sohn als Offizier zu sehen Nein, sicher werden es nicht weniger als fünfhundert sein; auf welche Weise soll man nun aus diesen fünfhundert die fünfzig Glücklichen auswählen? Ein Mittel wäre, das Schulgeld entsprechend zu erhöhen .. d. h. den Vermögenszensus zum Gesetz zu erheben, den schädlichsten und schlechtesten von allen, wobei man ihm, um die Schlechtigkeit ganz zu machen, die Maske des Bildungszensus verbinden würde. Ein anderes Mittel wäre ein strenges Eintrittsexamen, d. h. die Verlegung des Kampfes und der Entgleisung vom Schulalter ins Kindesalter, wobei gegen die Natur und die Vernunft auf eine bis zur Erschöpfung schwere Kindheit ein leichtes Knabenalter folgen würde. Nein, selbstverständlich wird weder das eine noch das andere Mittel zur Anwendung gelangen, sondern ein drittes, das einzige, das übrig bleibt: dieses Mittel heißt Protektion und Bestechung. Es wird dies auch eine Art Selektion sein, aber keine natürliche Selektion, die zur Vervollkommnung führt, sondern eine Korruptionsauslese, die Entartung nach sich zieht. Lange wird sie indessen nicht währen; das wird jenes Gespenst nicht dulden, das ich schon einmal vor Ihnen heraufbeschworen habe und dessen Existenz zu vergessen nicht gut tut. Frankreich im achtzehnten Jahrhundert ist ein denkwürdiges Beispiel: die privilegierte Klasse, der es einfiele, die Summe der Arbeit aufzuheben oder zu erleichtern, die einzig und allein ihre Privilegien rechtfertigt, wird durch

die Revolution aus dem Wege geräumt. Sie dürfen um Gottes willen keine leichte Schule fordern oder einführen: eine leichte Schule ist ein soziales Verbrechen.

Und das ist eben der Grund, warum ich Sie, so schmerzlich es auch war, gewarnt habe, sich vom Gefühl der Humanität und des Mitleids mit den entgleisten Kameraden fortreißen zu lassen. Diese Humanität ist eine kurzsichtige, eine Kastenhumanität. Ihnen tun die Kameraden leid, die gleichzeitig mit Ihnen in das Gymnasium eintraten, es aber wegen mangelnden Fleißes oder mangelnder Begabung nicht mit Ihnen zusammen beenden. Auch mir tun sie leid — aber noch viel mehr tun mir diejenigen von Ihren Altersgenossen leid, denen trotz ihres Fleißes und ihrer Begabung, kraft äußerer Verhältnisse, die Türen der Mittelschulen verschlossen geblieben sind. Der Mißerfolg dieser ist viel betrübender als der Mißerfolg jener, da unter diesem die Gesellschaft selbst leidet, während unter jenem nur die Betroffenen zu leiden haben. Der Mißerfolg der Fähigen hemmt den Fortschritt, der Mißerfolg der Unfähigen fördert ihn. Darum wird auch das Ideal einer Schulorganisation eine solche sein, die die Mißerfolge von arbeitsamen und fähigen Schülern ausschließt, müßte auch zu diesem Zwecke der Prozentsatz der Mißerfolge nachlässiger uud unfähiger Schüler vergrößert werden.

Zur Erreichung dieses Idealzustandes bedürfen wir, wie es für jeden Idealzustand der Fall ist, beider Hebel des Fortschritts, der Differenzierung und der Integration. Das Differenzierungsprinzip fordert möglichst verschiedene Typen von Mittelschulen: wir besitzen klassische, Real- und Fachschulen diverser Kategorien — und das ist gut. Je zahlreicher diese Typen sind, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, daß jeder fähige Knabe gerade den findet, der seinen Fähigkeiten entspricht. Das Integrationsprinzip fordert die Vereinigung aller Typen der niederen, mittleren und höheren Schulen zu einem einzigen Organismus, zu einem einzigen majestätischen Baum. Die Wurzeln dieses Baumes werden die niederen, die Stadt- und Dorfschulen bilden; da sie tief ins Volk eindringen, müssen sie die der geistigen Arbeit fähigen Knaben heraussuchen und sie, ihren Fähigkeiten entsprechend, dem Stamm, den Zweigen oder dem Wipfel des Baumes zuführen. Eine solche Schule wird eine wahrhaft demokratische Schule sein, was man bisher von unserer Schule noch nicht sagen kann, von der projektierten leichten Schule aber niemals wird sagen können. Die leichte Schule ist eine Schule für Junker, ein sinnloses und beleidigendes Wiederaufleben des Leibeigenschaftsprinzips auf kapitalistischer Grundlage.

Und wenn wir uns erst jenem Ideal, das ich Ihnen vorgeführt habe, genähert haben werden, so wird auch die Frage von den Entgleisten ihre, wenn auch nicht vollständig uns befriedigende, so doch normale Lösung finden. Du kommst in der klassischen Schule nicht vorwärts? versuche dein Glück in der Realschule. Du kannst es in der

Realschule nicht aushalten? tritt in die klassische über. Du findest, daß du weder dort noch hier an deinem Platz bist? wähle dir, deinem Geschmack entsprechend, eine Fachschule. Du wirst über diesem Suchen ein oder zwei Jahre deines Lebens verlieren; dagegen ist nichts zu machen, schreibe es dir oder deinen Eltern zu, daß sie nicht sofort die Schule gefunden haben, die für dich paßt. Oder vielleicht — gibt es überhaupt keine solche? Vielleicht bist du unfähig, geistig zn arbeiten? Dann lerne ein Handwerk, tritt als Schiffsjunge in die Flotte ein, kehre zur Mutter Erde zurück: wirst du kein Offizier, so wirst du doch ein Gemeiner in der Arbeitsarmee werden. Du bist auch zur körperlichen Arbeit unfähig? Du bist schwächlich, kränklich, verkrüppelt — oder vielleicht unüberwindlich träge und arbeitsunlustig? Dann, du Ärmster . . . es ist mir peinlich zu sagen, was dann zu erfolgen hat, aber Sie begreifen selbst, was in diesem Falle das Gesetz der Selektion antwortet: „Dann — stirb! . . .“

LEHRER ODER FEHLERZÄHLER? *)

VON QUOSEGO.

Unsere gutgläubigen Schüler pflegen zu Hause von ihrem französischen Lehrer zu erzählen. Erst in ihrem späteren Leben erkennen sie allmählich, daß sie überhaupt keinen französischen Lehrer gehabt haben, sondern nur einen französischen Fehlerzähler. Die Zahl der „Fehler“ bestimmt über den Schulplatz, über die Versetzung und über die schließliche Reife zum Abgang, sowie über den Eintritt in die heiligen Hallen der Universität. Die Angst vor dem „Fehler“ regiert die Schulwelt. Mit Zittern und Zagen übersetzt der Schüler in die fremde Sprache. Mit Zittern und Zagen überblickt er vor der Abgabe des Heftes das Geschriebene noch einmal, um sie zu finden, diese geheimnisvollen Etwasse, die man Fehler nennt. Aber er findet sie nicht. Erst das Auge des allgewaltigen Schulmeisters kann sie entdecken. Er allein zählt die Fehler seiner Lieben und siehe, ihre Zahl ist gerade genügend, um ein „ungenügend“ unter die Arbeit schreiben zu können.

„Wie heißt die Regel?“ ruft dann der Gewaltige dem armen Sünder zu, und dieser sagt die Regel dann auch tadellos auf. Er erkennt seinen Fehler sogleich, ohne daß ein Gelehrtendisput voranzugehen braucht.

Nun soll bekanntlich der Sprachunterricht unserer höheren Schulen ein vortreffliches Mittel sein, um den jugendlichen Geist auszubilden und zu entwickeln. Wer mit diesem Vorurteil leben und selig sterben will, braucht nur fest daran zu glauben und Augen und Ohren gegen alle Tatsachen fest und tapfer zu verschließen und zu verstopfen.

Das gerade Gegenteil ist richtig.

Man kann bei einer Rechnung Fehler machen. Man rechnet etwa in der Eile $9 \times 9 = 49$, obwohl man längst weiß, daß $9 \times 9 = 81$ ist. Ebenso kann man auch beim Singen Fehler machen, indem man infolge falschen Stimmansatzes oder mangelhaften Gehöres einen halben Ton zu tief singt. Eine ganz andere Bedeutung haben indessen die sogenannten Fehler gegen die sogenannte Richtigkeit einer Sprache.

Hier handelt es sich nicht um etwas Beweisbares oder Widerlegbares, oder überhaupt um etwas sachlich Gegebenes, oder auch nur um eine künstlerische Geschmacksfrage, es handelt sich in erster Linie um eine nackte Machtfrage.

Das mag etwas hart klingen für jemand, dem diese Tatsache etwa noch neu sein sollte, und doch verhält es sich mit dem richtigen Sprechen nicht viel

*) Mit Benutzung des Buches: Wo bleibt die Schulreform? Leipzig, Felix Dietrich.

anders als mit unserer berühmten „Rechtschreibung". Hat ein Minister die nötige Macht, uns eine neue Rechtschreibung zu diktieren, so wird übermorgen das, was vorgestern noch richtig war, plötzlich falsch, und das, was falsch war, wird richtig. Man braucht dazu noch lange nicht Minister zu sein. Ein Großkaufmann z. B. kann seinen Kontorbeamten eine von ihm nach Belieben ausgedachte Rechtschreibung anbefehlen und braucht ihnen im Fall der Zuwiderhandlung nur die Entlassung anzudrohen.

Daß unsere Rechtschreibung noch immer so rückständig und grauenhaft verschulmeistert ist, das verdanken wir nicht etwa unserer angeblichen Bildung, sondern nur unserer Bequemlichkeit, Faulheit und Unentschlossenheit.

Gerade daran, daß ein Abcschütze beim Diktat so viele Fehler machen kann, sollten wir erkennen, wie widersinnig unsere sogenannte Rechtschreibung ist. Wäre es anders, so dürfte kaum eine Möglichkeit zum Fehlermachen übrig bleiben. Aber freilich, dann würden ja die Fehlerzähler überflüssig.

Schon Richard Wagner hat es uns in seinen Meistersingern gesagt, daß wir, um das Werk eines andern auf Richtigkeit oder Falschheit zu prüfen, nicht etwa unsere eigenen altgewohnten Regeln als Maßstab anlegen dürfen, sondern zuvor die neuen Regeln aufsuchen und begreifen lernen müssen, die dem geprüften Werke selbst innewohnen. Ich weiß die Stelle nicht wörtlich auswendig, worauf es ja auch nicht ankommt — es heißt etwa:

„Des eignen Sinnes vergessend
Sucht d a v o n erst die Regeln auf."

Nach dem Muster und Vorbild unserer altgewohnten, lächerlichen Fehlerzählerei könnte man etwa irgend ein Werk Fritz Reuters hernehmen, um darin die Fehler gegen den h o c h deutschen Stil zu zählen — natürlich würde man mindestens ebensoviel Fehler als Worte finden. Mit demselben Recht aber, wie jeder einzelne Stamm seine besondere Mundart hat, kann offenbar auch jeder einzelne Mensch seine eigene Sprache sprechen und beanspruchen. Wie weit er damit kommt, ist allerdings eine Machtfrage.

Die Sprachen kämpfen ebenso um ihr Dasein gegeneinander, wie die Menschen und die Völkerschaften, von denen sie gesprochen werden. Wer nun etwa glauben wollte, daß in diesem Kampfe die regelmäßigste und verständigste Sprache die Oberhand behalten müßte oder behalten hätte, der wäre im ärgsten Irrtum befangen und hat vom innersten Wesen der Sprache überhaupt keine Ahnung.

In den künstlichen Weltsprachen, wie im Volapük, herrscht allerdings bis zu einem gewisser Grade die Vernunft. Aber trotzdem oder deswegen bestehen diese im übrigen wunderschönen Sprachen nur auf dem Papier, und nicht einmal auf sehr viel Papier.

In den wirklich lebenden und gesprochenen Sprachen dagegen regiert tatsächlich alles andere eher als die Vernunft. Die blindeste Leidenschaft, die beispielloseste Willkür und unerhörteste Regellosigkeit führen in der Sprache das Regiment. Mit förmlicher Wonne verhöhnt der Sprachgeist Ordnung und Gesetz, schlägt allen Regeln keck ins Gesicht, macht die programmwidrigsten Kreuz- und Quersprünge und gefällt sich in den vernunftwidrigsten „Widersprüchen".

Die guten Grammatiker haben daher auch ihre liebe Not, diesen seltsamen Kobold zu bannen. Kaum haben sie eine Regel glücklich entdeckt, so naht das Heer der Ausnahmen. Die Ausnahmen haben wieder Unterausnahmen usw. So schwillt der Umfang der dickbäuchigen Grammatik immer unheimlicher an. Ja die Grammatik kann umfangreicher werden als die gesamte Literatur einer Sprache.

Damit soll natürlich in keiner Weise der Grammatik als solcher der wissenschaftliche Wert abgesprochen werden. Die Grammatik ist sogar notwendig zu dem Zwecke der Sprachvergleichung. Ja das Aufstellen und Ausarbeiten einer Grammatik auf Grundlage vorliegender Literatur ist ohne Zweifel eine geistbildende Beschäftigung.

Das Umgekehrte jedoch, das Auswendiglernen gedruckter grammatischer Regeln und das sogenannte Übersetzen und Ausarbeiten von fremdsprachlichen

Aufsätzen auf Grund gegebener Grammatiken ist leider kein geistbildendes Mittel, sondern im Gegenteil ein Verdummungsmittel allerersten Ranges.

Es gibt wirklich geistbildende Betätigungen und Beschäftigungen für die Jugend in überreicher Menge, und trotzdem wollen wir dazu das denkbar Untauglichste, nämlich grammatische Exerzitien verwenden. Das ist geradeso, als wollte man zum Ausziehen von Nägeln nicht eine Kneifzange, sondern etwa einen Hobel verwenden, oder als wollte man einem angehenden Jünger der Musik statt einiger Kapitel aus der Akustik die Farbenlehre vortragen.

Der vortreffliche Kenner der Grammatik einer Sprache braucht noch nicht die mindeste Fähigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch zu besitzen. Umgekehrt braucht der gewandteste Redner keine Kenntnis von den Gesetzen der von ihm beherrschten Sprache zu haben. Das geht ähnlich wie beim Reiten. Der schneidigste Reiter braucht von der Anatomie des Pferdes nichts zu wissen. Und der gelehrteste Anatom braucht niemals auf einem Pferde gesessen zu haben.

Die Beherrschung einer fremden Sprache ist für einen gebildeten Menschen und auch für die Schüler in der Tat sehr wertvoll, aber durchaus nicht notwendig. Es ist immer gut, wenn man alle Dinge richtig einschätzt und sich gleicherweise vor Unterschätzung wie vor Überschätzung in acht nimmt.

Will man eine fremde Sprache erlernen, so kann das vernünftigerweise nur durch zweckmäßige Übungen geschehen. Das Ohr muß an das Neue gewöhnt werden, das Auge muß an das Neue gewöhnt werden und endlich nicht zum wenigsten auch die Hand, wenn man auch lernen will, die fremde Sprache zu schreiben. Das denkbar unglückseligste Mittel ist dabei die Angst. Der Ängstliche lernt weder Reiten noch Schwimmen, weder Sprechen noch Schreiben. Es ist ein ganz unleidlicher und widerwärtiger Gedanke, namentlich für einen Anfänger, bei allem, was er tut, das Auge eines Kritikers auf sich gerichtet zu wissen, der jeden Mangel als „Fehler“ sogleich dick ankreidet.

Hätte der Schulmeister nur ein klein wenig Selbsterkenntnis, so würde er freilich die Ursache der vielen Fehler seines Schülers nicht in dessen angeborener Dummheit oder Faulheit suchen, sondern bei sich selbst und seinem jammervoll verkehrten Unterrichtsverfahren.

Mancher Lehrer dünkt sich wunder wie erhaben, wenn er in den schlechtesten Zeugnisnummern schwelgen kann, und merkt gar nicht, daß er in Wirklichkeit nur sich selbst ein Armutszeugnis damit ausstellt.

Ebenso geisttötend wie das Hersagen der Regeln ist das Abfragen der Vokabeln. Das beweist eine erschreckende Unwissenheit unserer Lehrer in den einfachsten Elementen der Psychologie, ja sogar in den Elementen des gesunden Menschenverstandes. Je mehr die Muttersprache sich dazwischen drängt, um so weniger lernt man von der fremden Sprache. Es mag oft sehr gut sein, festen Boden unter den Füßen zu haben, aber sicher lernt man das Schwimmen um so schlechter, je mehr man dabei festen Boden unter den Füßen fühlt. Nicht die deutschen Worte darf man mit den neuen fremden Worten verknüpfen, sondern die wirklich angeschauten Dinge.

Ein wahres Glück, daß man dem kleinen Kinde beim Erlernen der Muttersprache keine Vokabeln aufgeben kann, weil die Kindesseele in sprachlicher Beziehung noch ein unbeschriebenes Blatt ist. Man muß also, ob man will oder nicht, die Worte an die Wirklichkeit anknüpfen, und siehe da, es geht sehr gut.

Hat man von Anfang an die fremde Sprache fest mit der Anschauung der Wirklichkeit verknüpft und sorgt man für reichliche Übung, so bildet sich unmerklich mit der Zeit ein gewisses Sprachgefühl heraus, mit dem man das Richtige vom Falschen unterscheidet, zum mindesten weit sicherer und schneller, als durch die vielen ausnahmegespickten Regeln. Das viele Denken an die Regeln erzeugt sogar Unsicherheit und bringt besten Falles ein bemitleidenswertes Stottern zustande.

Erst wenn man die Regeln wieder vergessen hat, oder doch vergessen kann, weil man sie gar nicht mehr nötig hat, stellt sich das Gefühl der Sicherheit und das Selbstvertrauen ein, das eine Vorbedingung für die Entwicklung des Sprachgefühles ist.

Übrigens wolle man gefälligst bedenken, daß ein völlig fehlerfreies Deutsch noch lange kein gutes Deutsch ist, ja sogar noch nicht einmal erträgliches oder auch nur verständliches Deutsch zu sein braucht. Wenn uns etwa ein Engländer fragt: „Wie tun Sie tun?", so haben wir keine Ahnung, was er überhaupt von uns will. Erst wenn wir selbst einige Kenntnisse der englischen Sprache besitzen, so können wir uns denken, daß er gern wissen möchte, wie es uns geht.

Wenn nun auch die Erlernung einer fremden Sprache nicht gerade unseren Verstand schärfen kann, so schadet das nichts, denn der Verstand ist wahrlich der Güter höchstes auch nicht, und außerdem ist uns glücklicherweise der Verstand in der Regel angeboren, und er sucht und findet seine geistige Nahrung schon von selbst — geradeso, wie dem Magen eines sonst gesunden Kindes die Verdauungsfähigkeit angeboren ist, auch ohne daß sein Vater Nahrungsmittelchemiker zu sein braucht.

Das Gute liegt so nah. Will man in das Wesen der Sprache eindringen, so braucht man nur über die eigene Muttersprache nachzudenken. Die bunte Vielgestaltigkeit der chamäleonartig schwankenden Bedeutungen eines und desselben Wortes ist schon sehr lehrreich. Umgekehrt ist der Überfluß an verschiedenen Ausdrücken für eine und dieselbe Sache sehr bemerkenswert. Leider läßt sich hierdurch der verbohrte Schulmeister wieder zu Haarspaltereien verführen, indem er mit aller Gewalt den verschiedenen Worten auch einen verschiedenen Sinn unterschiebt, und so seine Schüler mit Unterscheidungen plagt, die nirgends bestehen, als in der Beschränktheit seines eigenen Schädels. Man kann auch übersetzen aus der Muttersprache in die Muttersprache. Man kann einen Abschnitt aus der dichterisch erhabenen Sprache in die gewöhnliche Alltagssprache übersetzen, oder aus der leidenschaftlich erregten in die ruhig beobachtende und berichtende, oder aus der wohlwollend freundlichen in die boshaft feindselige. Man wird dann finden, daß die Worte in der Regel einen wirklichen Verstandes- oder Begriffswert kaum besitzen, um so mehr aber einen Gefühls- oder Stimmungswert

Für die reinen Verstandeswissenschaften erweist sich daher die gewöhnliche Sprache geradezu als unbrauchbar. Sie arbeiten mit eigentümlichen Formeln, mit selbsterfundenen geheimnisvollen Zeichen, und wo sie sich einmal herablassen, einzelne Worte aus der Sprache der gewöhnlichen Sterblichen zu verwenden, da haben diese einen ganz neuen Sinn, von dem kein „Laie" jemals etwas ahnen konnte.

Man vergleiche z. B. Integral, Ekliptik, Volt, Kathete, Kathode und tausend andere, insbesondere auch deutsche, wie Widerstand (in der Elektrizitätslehre), Arbeit, Kraft, Pferdestärke, Brechung des Lichtes.

RUNDSCHAU

LEITENDE KRÄFTE

Wenn wir ehrlich sein wollen, müssen wir uns gestehen, daß wir es in Hamburg erst zu ahnen beginnen, wo unsere künstlerischen Aufgaben und Interessen liegen.

Woher hätte bei uns auch die Einsicht kommen sollen?

Es ist aber nicht nur Hamburg nötig, sich zu besinnen und umzuschauen. Wenn sich ein Kenner der Entwicklung nur der letzten zwanzig Jahre die Mühe geben wollte, zusammenzustellen, was in den zehn größten Städten aus mangelnder Einsicht bei der Errichtung von Denkmälern und großen Bauwerken unnütz vertan ist, wieviel gutes Geld unnütz verbraucht, wieviel scheußliche Bauwerke und Anlagen mit großen Opfern errichtet sind, während die

Generation, die sie errichtet hat, sich ihrer schämt; wie viele Chancen bei der Errichtung und Ausstattung der zahllosen öffentlichen Gebäude aus Unkenntnis und Unverstand zugleich der Behörden und der Architekten und Techniker in den Wind geschlagen sind, es würde ein Schrei der Entrüstung gehört werden, vor dem die Gedankenlosigkeit auffahren müßte.

Wenn man in Deutschland über diese Dinge spricht, pflegt sofort der Verdacht zu entstehen, es wolle für eine bestimmte Kunstrichtung, für irgend eine Abart des modernen Stils gefochten werden.

Man sagt sich nicht, daß ein solches Beginnen Torheit wäre, daß damit der Teufel durch Beelzebub ausgetrieben würde, daß es bei der Organisation der künstlerischen Tätigkeit der Stadtgemeinde absolut nicht auf das künstlerische Bekenntnis, sondern auf die künstlerische Kraft ankommt, die zum Schaffen berufen wird, und auf die Einsicht der Behörden, die künstlerischen Probleme in ihrer Natur und in ihren Folgen zu begreifen.

Wo wir uns aufstellen, diese Zustände bei uns und auswärts zu beobachten, immer treffen wir im Kern die Frage, ob bloße Verwaltung oder ob Regierung, und wie in der modernen Stadt die Kräfte, die leiten sollen, zu erzielen sind, daß sie nicht nur verwalten, sondern auch regieren können, nicht nur aufarbeiten, sondern vorschauen und vorbereiten.

Hamburg hat mit vielen andern deutschen Großstädten verwandten Aufbaus Veranlassung, sich den Fragen der kulturellen Erziehung leitender Kräfte zuzuwenden. Nicht in dem Sinne natürlich, daß etwa angestrebt würde, hervorragende Männer aus dem praktischen Leben loszulösen und sie auf die Ausübung der Regententätigkeit vorzubereiten, sondern durch Schaffung von Möglichkeiten, dem Kaufmann, dem Industriellen, dem Juristen, kurz allen denen, die zu verwalten und zu regieren berufen sind, die tiefere Einsicht zu gewähren, damit es nicht ganz vom Zufall abhängig bleibt, ob der einzelne, der mitbestimmen soll, Zeit und Gelegenheit gehabt hat, sich die Einsicht zu erwerben.

Alfred Lichtwark in „Eine Sommerfahrt auf der Jacht Hamburg". Berlin, Br. Cassirer, 1905.

ERLEICHTERN?

Die Ministerialabteilung für die höheren Schulen Württembergs hat die Arbeitszeit für alle drei Schularten ermäßigt, so daß sie wöchentlich für alle neun Klassen zusammen im Gymnasium 258 statt $266\frac{1}{2}$ (mit der Zeit für Hausaufgaben 347 statt 374), im Realgymnasium 265 statt 280 (beziehungsweise 347 statt 388), in der Oberrealschule 264 statt 280 (beziehungsweise 347 statt 388) Stunden beträgt. Die gesamte neue Einrichtung soll mit dem Herbst 1906 in Kraft treten; jedoch sind schon für den laufenden Sommer bei den Klassen III (Quarta) bis IX (Oberprima) wöchentlich zweistündige verbindliche Turnspiele im Freien neben den ordentlichen Turnstunden, und zwar unter Weglassung von Hausaufgaben für den betreffenden Nachmittag, eingeführt worden. Die Verminderung ist beim Gymnasium und Realgymnasium durch Einschränkung des Unterrichts in den klassischen Sprachen, bei der Oberrealschule dadurch erreicht worden, daß der Unterricht in der darstellenden Geometrie für diejenigen Schüler, die sich nichttechnischen Studien widmen wollen, fakultativ ist. Die württembergische Schulverwaltung hat den pädagogischen wie den medizinischen Fachmännern bei dieser wichtigen Reform allen wünschenswerten Einfluß gestattet und beweist ihren freien Blick auch darin, daß sie als Anlaß zu ihrem Vorgehen ausdrücklich die in Broschüren und in der Tagespresse, insbesondere aber in einer im Sommer 1904 an sie gerichteten, „mit zahlreichen und beachtenswerten Unterschriften versehenen" Eingabe laut gewordene Klage bezeichnet, die Jugend der höheren Schulen sei „durch häusliche Schularbeiten so sehr in Anspruch genommen, daß dadurch in Verbindung mit den Unterrichtsstunden ihre körperliche Entwickelung und Gesundheit Not leide". Auch in Preußen besteht die Absicht, eine der württembergischen

entsprechende Eingabe an die preußische Schulverwaltung zu richten. Professor Viëtor (Marburg) steht an der Spitze dieser Bewegung.

DAS „NÜTZLICHE“

Die tiefe und unbedingte Geringschätzung alles sogenannten Utilitarischen, wenigstens bei fast allen älteren Vertretern unseres höheren Bildungswesens, die entrüstete Ablehnung aller zu dessen Gunsten gemachten Ansprüche, die Anschauung, als ob das zu Nützende eine Entweihung des echten Lehrgutes bedeute, als ob damit das Gemeine, Unedle, Abwärtsziehende hereindringe, woher rührt diese ganze Stellungnahme? Sie ist doch großenteils ein Überbleibsel aus dem Altertum, der modernen Welt vermittelt durch die Humanisten und vor allem ausgebildet durch die Neuhumanisten, sie geht aus der uns gänzlich fremden sozialen Organisation des Altertums hervor, wo es des Freien Vorrecht und seine Würde war, nichts zu tun, was irgend Bedürfnis des praktischen Lebens war (etwa der Ackerbau im ganz alten Rom ausgeschlossen), ja wo selbst die Urheber edelster künstlerischer Leistungen persönlich als Praktiker mißachtet werden, wo der Mann der besseren Schicht nur denken, räsonieren, politisieren, Waffen tragen und sich körperlich üben, außerdem natürlich träumen und genießen durfte, alle konkrete Kulturarbeit aber der gemeinen Unterschicht übertragen war. Das vernichtende Wort „banausisch“ führen unsere Schulmänner von da her im Munde, ja sie gebrauchen es gewissermaßen wie ein flammendes Schwert, mit dem das Paradies des reinen und unbekümmerten Geisteslebens gehütet wird. Und doch ist unsere Welt eine so andere geworden, die Organisation des Gemeinschaftslebens und die Wertung der einzelnen Glieder und ihrer Funktionen eine so veränderte, der Veredelung und Klärung sichtlich mindestens zustrebende!

Übrigens ist auch die Einwirkung des Christentums in jener Bevorzugung zu fühlen: die neutestamentliche Gegenüberstellung vom Leben im Geiste und im Fleische, die Geringschätzung aller Sorge um das äußere Leben, die tiefe Innerlichkeit des evangelischen Standpunktes, sie haben doch auch eine Wirkung in jenem Sinne getan, eine Wirkung auf die Wertung der Bildungselemente. Noch mehr aber hat vielleicht die durchaus nicht evangelische Scheidung von Klerus und Laienstand gewirkt oder nachgewirkt: denn daß eine Schicht der geistigen Menschen einer solchen der gewöhnlichen oder Sinnesmenschen gegenüberzustehen habe, und daß jene die natürlichen Leiter des Lebens für alle einzelnen oder doch für die Gemeinschaft seien, die Anschauung haben die Humanisten von dem mittelalterlich-kirchlichen Klerus für sich übernommen (wie sie eine neue und bessere Art des Klerus ihrerseits zu sein beanspruchen). Und später haben die Philologen sich als diese eigentlichen Geistesmenschen inmitten des profanum vulgus empfunden.

Dazu kommt nun die besondere Wesensanlage und die daraus hervorgehende Eigentümlichkeit des seinerseit bei uns geprägten Bildungsideals. Durchaus auf das Innenleben gerichtet und durchaus nicht auf das Tun, mit seinem Gedankenleben sich gern über die Welt des Wirklichen hinweghebend, wenig darauf bedacht, diese zu gestalten und umzugestalten, lieber edel träumend als erfolgreich handelnd, viel Fremdes sich gern assimilierend, aber wenig energisch sich selbst zur Geltung bringend: mußte nicht dieses unser Wesen auch für die Gestaltung der Jugendbildung von Bedeutung werden? Vielleicht freilich scheinen sich unsere nationalen Lehrprogramme gar nicht so wesentlich von denen anderer, heterogener Nationen zu unterscheiden. Gemeinsames ist ja eben allen aus älteren Zeiten geblieben, und nicht weniges ist von uns ins Ausland hinübergetragen worden; aber unsere Eigentümlichkeit bleibt doch deutlich genug. Die Nachbarvölker finden nun gegenwärtig, daß wir diese unsere altbekannte Art augenscheinlich verlassen, daß wir unsere alte Haut abwerfen — oder, was mehr ist als die bloße Haut, sie sind gewissermaßen ärgerlich, daß wir aufhören wollen, die alten Idealisten zu sein. Ist doch die Tatsache eines

ziemlich tiefgehenden Wandels wirklich unverkennbar.

Ob wir uns nun eine Zeitlang schlechtweg auf die andere Seite legen wollen, oder nur unsere Einseitigkeit korrigieren?

Wilhelm Münch, s. Zukunftspädagogik. Berlin, Georg Reimer, 1904.

SPRACHEN

Keine Schule kann sich der Aufgabe entziehen, den jungen Menschen mit den geistigen Waffen auszurüsten, die er zum sichern Gang durch die Gegenwartswelt mit ihren Besonderheiten braucht; mit der Wirklichkeit zu rechnen, durch Mitgabe von nützlichen Kenntnissen und Fertigkeiten; ebensowenig aber auch der andern Aufgabe, an der Entfaltung, Veredlung und Bereicherung seines Geistes zu arbeiten. Diese beiden Aufgaben miteinander in richtigen Einklang zu setzen, nicht nur durch die Auswahl der Gegenstände, sondern auch deren Behandlungsweise, ist von entscheidender Bedeutung für das Ergebnis. Die rohe Lösung ist die, daß man Nutz- und Bildungsziele nach Fächern getrennt nebeneinander herführt, daß es Nutzfächer gibt, in denen der zu erreichende Vorteil, die zu erreichende äußere Fertigkeit, ausschließliches Ziel ist, das dann auch die ganze Art des Betriebs bestimmen muß. So steht es leider mit unserm Sprachbetrieb. Die Verbesserungen, die die Reformer getroffen haben, beziehen sich fast nur auf Erleichterung, wenig auf Vergeistigung, Erleichterungen zum Teil, die auf Kosten der besten Seiten des Geistes gehen. Sie haben die vollere, bessere Lösung noch nicht gebracht. Dem Geist sein Teil zu geben, hat man die Beschäftigung mit den besten Erzeugnissen fremden Dichtens und Denkens in den Mittelpunkt gestellt, doch unter Festhaltung des hochgespannten Sprachendrills. Das ist eine unnatürliche Verbindung, die der Geist nicht erträgt; das Eindringen in Sprachverständnis und das in Sachverständnis gehen recht wohl zusammen, beide sind ein Geistsuchen und ergänzen sich oft nicht übel, aber Formbändigen und Geistsuchen stoßen hart zusammen und stoßen ab. Und bei alledem bleiben die Massen fremden Sprachschuttes träg und schwer im Geist liegen und hemmen ihn in seiner freien Bewegung. Es ist keine befriedigende Lösung der Doppelaufgabe. Beseitigung dieser Hemmnisse durch Verringerung der Massen, durch Herstellung der innern Beziehungen aller Teile, durch Eröffnung der Verkehrsbahnen unter ihnen, nach demselben Gesetz, das für gesundes Wachstum auf dem ganzen Gebiet des Geistes gilt, das ist es, was hier gefordert wird. Freilich bleibt auch diese Lösung nur ein Ausgleich zwischen zwei schwer versöhnlichen Aufgaben, dessen Zweckdienlichkeit im einzelnen manchem Bedenken begegnen muß und der überall noch kühl abgelehnt wird, wo man an der Heiligkeit der fremden Sprache, am blinden Glauben an die ihr innewohnende und sich von selbst mitteilende geistbildende Kraft festhält. Das Maß des wissenschaftlichen Betriebes und die besonderen Bedingungen seiner Verwirklichung mögen ja eine offene Frage bleiben; soviel aber steht fest, daß die übliche Überladung des Geistes mit totem Stoff, die erklärungslose Aufnötigung des Erklärbaren und die Auslieferung des Gefühls an fälschende Einflüsse sich nicht behaupten darf, wenn die Schule ihrer höheren Aufgabe gerecht werden will, die nicht im Abrichten und Anfüllen, sondern im Aufschließen und Wegebahnen besteht. —

Karl Haug-Stuttgart in „Die neuen Sprachen“. Zeitschr. f. neuspr. Unt. in Verbind. mit Fr. Dörr und Adolf Rambeau, hrsg. von Wilh. Viëtor. Marburg, 1906, April, XVI 1.

BEDEUTUNG DES ARISCHEN DENKENS.

Ich, der ich keine Gelehrtenkenntnisse besitze und mit geborgten nicht prunken will, beschränke mich hier auf die Fragen von allgemeiner kultureller Bedeutung und will jetzt sagen, warum ich eine humanistische Ergänzung des vielen, was wir dem unvergleichlichen Hellas verdanken, für wünschenswert, ja unerläßlich halte, und warum die Kenntnis des altarischen Denkens nicht einen bloßen Zuwachs an historischem

Stoff, sondern eine Zunahme von Lebensenergie für uns bedeuten muß und wird.

Um das Ergebnis gleich zusammenfassend voranzuschicken: der Indoarier muß uns helfen, die Ziele unserer Kultur deutlicher ins Auge zu fassen.

Ich pries den klassischen Humanismus als eine Befreiungstat. Durch ihn wurde jedoch das Werk unserer Verselbständigung noch nicht vollendet. Wie glänzend auch die hellenische Begabung war, sie war doch nach vielen Richtungen hin beschränkt; außerdem waren ihre Erzeugnisse schon frühzeitig manchem fremden und entfremdenden Einfluß unterlegen. Neben dem vielen, was er uns gab, ließ uns der Hellene hier und da im Stich; und nicht selten führte er uns sogar irre. Unsere Emanzipation aus der Sklaverei fremder Vorstellungen blieb eine unvollkommene. Namentlich in religiöser Beziehung sind wir noch heute die Vasallen — um nicht zu sagen die Knechte — fremder Ideale. Und hierdurch wird der innerste Kern unseres Wesens so stark getrübt, daß unsere gesamte wissenschaftliche und philosophische Weltanschauung, selbst in den freiesten Geistern, fast nie zu vollkommener Lauterkeit, Wahrhaftigkeit und Schöpferkraft ausreift. Wir haben nicht den Mut unserer Überzeugungen, wir wagen es nicht — nicht allein öffentlich, sondern auch uns selbst gegenüber, in foro conscientiae, wagen wir es nicht — unsere Gedanken bis zu Ende zu denken. Wohl mochte ein vereinzelter Kant nachzuweisen, daß, sobald wir an den jüdischen Jahve glauben, keine Wissenschaft möglich ist, und dem Naturforscher dann nichts übrig bleibt, als „eine feierliche Abbitte zu tun" (Naturgeschichte des Himmels); wohl mochte derselbe Kant uns zeigen, daß wir nicht bloß keine Wissenschaft, sondern ebenfalls keine wahre Religion besitzen können, solange „ein Gott in der Maschine die Veränderungen der Welt hervorbringe": es half wenig oder gar nichts; denn es ist ebenso schwer, die semitische Weltauffassung von einem frühzeitig damit inokulierten Geiste zu entfernen, wie Metalle aus dem Blutumlauf; und haben wir auch die mosaische Kosmogonie überwunden, so taucht nichtsdestoweniger genau derselbe Gedanke einer aus der Verkettung von Ursache und Wirkung auszudeutenden, d. h. also historisch zu begreifenden Welt, sofort an anderer Stelle wieder auf. Wir sind eben künstlich zu Materialisten gezüchtet worden, und die große Mehrzahl bleibt Materialisten, gleichviel ob sie fromm in die Messe gehen oder als Freidenker zu Hause bleiben. Zwischen Thomas von Aquin und Ludwig Büchner besteht in bezug auf die Grundsätze fast kein Unterschied. Das nun bedeutet eine innere Entfremdung, eine Entfremdung mit uns selber. Daher der Mangel an Harmonie in unserm Seelenleben. Jeder denkende, edelgesinnte Mensch unter uns wird hin- und hergeworfen zwischen der Sehnsucht nach einer gestaltenden, leitenden, das Leben verklärenden religiösen Weltanschauung und der Unfähigkeit, sich resolut loszureißen aus tief unbefriedigenden kirchlichen Vorstellungen. Hierzu uns anzueifern und uns Wege zu weisen, ist nun das indoarische Denken vorzüglich geeignet. Darum darf Deußen die Erwartung aussprechen: „Ein zureichendes Bekanntwerden indischer Weisheit wird in dem religiösen und philosophischen Denken des Abendlandes nach und nach eine nicht so sehr die Oberfläche wie gerade die letzten Tiefen berührende Umwälzung zur Folge haben."

Houston Stewart Chamberlain, s. Arische Weltanschauung. (In der Sammlung „Die Kultur", hrsgegb. von Corn. Gurlitt.) Berlin, Bard, Marquard & Co., 1905.

VORZÜGE DES AMERIKANISCHEN SCHULSYSTEMS

Unser Mitarbeiter Dr. Kuypers, einer der von der Preuß. Regierung nach den Vereinigten Staaten von Amerika entsandten Fachmänner, spricht sich am Schlusse seines Berichts über das dortige Schulwesen wie folgt aus:

Als uneingeschränkte Vorzüge des amerikanischen Schulsystems sind mir aufgefallen:

Die vorzügliche Ausbildung des Kindergartens und dessen organische Verbindung mit Seminar und Volksschule.

Die ausschließliche Berücksichtigung der Schulzwecke bei der Gestaltung der Schulorganisation, insbesondere auch die weitgehende Möglichkeit, die Volksschüler ohne Rücksicht auf die Jahresstufen geeigneten Befähigungsstufen zuzuweisen. Zwei Befähigungsstufen in einer Klasse vereint, fördert den Ehrgeiz und die Selbständigkeit.

Die Schulgeld- und die, wenigstens als Grundsatz geltende, allgemeine Lehrmittelfreiheit an Volksschulen und höheren Schulen. So braucht niemand in der Schule seine Mittellosigkeit zu offenbaren, und dem Strebsamen wird das Emporarbeiten erheblich weniger erschwert und verleidet. Nicht bloß für diesen selbst, sondern für das ganze Staatsleben ist das ungehinderte Aufsteigen von auserlesenen Kräften aus der Masse des Volkes in die gebildeten und führenden Kreise von Nutzen.

Die niedrige Schülerzahl in den einzelnen Klassen, die trotz des Wachstums der Städte erzielt ist.

Die Erziehung von Hand und Auge im Handfertigkeitsunterrichte. Sie wird Schülern, die für abstrakte Fächer weniger beanlagt sind, gerecht und dient der Vervollkommnung in gewerblichen und technischen Berufen. Ihr Hauptwert aber liegt darin, daß sie die Wertschätzung der körperlichen Arbeit fördert.

Das Bestreben, nicht eine abgeschlossene Bildung zu geben, sondern zur eigenen Weiterbildung nach der Schulzeit anzuleiten.

Die Gründung von Universitätsfachschulen und von Lehrstühlen für Pädagogik der Volks- und der höheren Schulen, verbunden mit Übungsschulen.

Die Stellung des Seminars über der höheren Schule, die Vorbildung vieler Seminarlehrer durch höhere Schulen und Universitäten, deren angemessenes Gehalt; der vornehme und freundliche Geist in den Seminaren; deren Charakter als Versuchsstätte neuer Erziehungsmethoden; die ausgewählte Lage und die Ausstattung der Seminare insbesondere mit Laboratorien.

Die Fühlung, welche den schon im Berufe stehenden Lehrern mit den Stätten akademischer und pädagogischer Wissenschaft geboten ist; der Eifer, mit dem die Volksschullehrer an ihrer Weiterbildung nach der Seminarzeit arbeiten und die Unentgeltlichkeit der Bildungsgelegenheiten; die Übergänge zwischen den Lehrern der Volks- und der höheren Schule.

Die jährlichen amtlichen Veröffentlichungen der Zentralstelle in Washington über den Stand des gesamten Unterrichtswesens der gebildeten Welt.

BÜCHER

Max Nath, Schülerverbindungen und Schülervereine. Erfahrungen, Studien und Gedanken. Leipzig und Berlin, B. G Teubner 1906. 8°. 136 S. Pr. geb. *M.* 3.20.

Hier spricht ein Mann mit ruhigem und gesundem Urteile über eine sehr wichtige Sache, die er gründlich kennt. Prof. Dr. Max Nath, Direktor des königl. Realgymnasiums zu Nordhausen am Harz, hat, wie er ehrlich erzählt, als Schüler selbst einer geheimen Verbindung angehört und dabei am eigenen Leibe und mehr noch an der eigenen Seele seine Erfahrungen gesammelt, hat dann als Lehrer und Direktor ein wachsames Auge gehabt für die ihm bekannten, im Verborgenen schleichenden Anzeichen verbotenen Treibens der Schüler, hat mit eigner Hand fest in manches Wespennest hineingegriffen, wo immer er eines aufgespürt hatte, hat mit emsigem Fleiße alles Wertvolle unserer pädagogischen Literatur gesammelt, das für sein Thema in Frage kam, hat diese Sammlung übersichtlich geordnet und über das Ganze sein männlich festes und dabei doch väterlich mildes Urteil ausgebreitet. Über den Wert oder Unwert der Schülerverbindungen und Schülervereine bestehen im Publikum sehr unklare Vorstellungen. Nath weist überzeugend nach, daß von allen, selbst von den liberalsten und humansten Lehrern die geheimen Schülerverbindungen mit studentischem Charakter geradezu als eine „Schulpest" bezeichnet werden, gegen die es nur einen Kampf auf Tod und Leben gäbe. Ganz meine Meinung! Aber auch darin

muß ich ihm beipflichten, daß die Schule vor allem prophylaktisch alles tun müsse und auch mehr und mehr zu tun bestrebt sei, was die Entstehung solcher Verbindungen unmöglich macht. Hierbei entwickelt N. eine so vornehme Gesinnung, daß er den Vorwurf „engherzig-pedantischer, kleinlich-moralisierender Schulmeisterei“ mit Recht ablehnen darf. Er wünscht die Jugend gesund, heiter, offen und nach hohen, edlen Zielen strebend, er verabscheut aber mit Recht das eitle, dummrenommistische und dabei feige Treiben der Korpsaffen, die mit Bierzipfeln, Schlägern, zotigen Kommersliedern, Bierkomment und anderen Firlefanzereien in dunklen Spelunken die großen Herren spielen und glauben, sich über die Gebote der Wahrhaftigkeit, Ehrlichkeit und guten Sitte und vor allem über die Pflichten der Schule mit erhabenem Spotte hinwegsetzen zu dürfen. Hier handelt es sich oft um das ganze Lebensglück eines jungen Mannes und wer also Verführten rechtzeitig den Star sticht, der wird zu seinem Wohltäter. Aber die Schule muß auch erkennen, daß solche Geschwüre an einem Leibe nur ausbrechen, wenn der Leib selbst krank ist. Mit dem bisher beliebten Brennen und Schneiden ist in der Regel nichts gewonnen: es gilt den ganzen Körper durch veränderte Diät und Lebensweise gründlich zu heilen und zu kräftigen.

Das ist der Weg, den auch Nath beschreitet: deshalb empfiehlt er Schülervereine, gibt höchst lehrreiche Aufschlüsse über deren Berechtigung, Aufgaben, Zweck, Organisation und Leitung usw. Wer nun immer in öffentlichen Schulen zu wirken hat, dem seien diese reich ausgebauten Kapitel zu eindringlichem Studium empfohlen. Da ist wirklich viel zu lernen. Nicht minder lehrreich und beachtenswert sind die Schlußkapitel über die Antialkoholbewegung, das Abstinenzlertum, das Pensionatswesen und die Gefahren der Großstadt und der Kleinstadt.

Nun noch einige Zitate, den Geist der Schrift zu kennzeichnen:

„Ein gutes Wort sagt, daß Knaben gewagt werden müssen, um Männer zu erziehen.“ Mit Zustimmung werden in Hinblick auf die Schülervereine Worte von A. Rausch aus dessen vortrefflichen Studie: „Schülervereine, Erfahrungen und Grundsätze“ (Halle a. S. 1904, Waisenhausbuchhandlung, S. 74) angeführt: „Die Volksseele zu verstehen und für ihr Bedürfnis und ihre Lenkung durch Sitten und Gesetze und Verfassungen zu sorgen, wird man als die hauptsächlichste Aufgabe des Staatsmannes bezeichnen müssen; hat der Schulmann, sofern er auch als Erzieher wirken will, eine andere Aufgabe, als seinen Pflegebefohlenen den gleichen Dienst zu erweisen?“ — „Nach zwei Richtungen scheint eine Änderung (im Verhalten der Lehrer zu den Schülern) immer noch nötig, so sehr sich in den letzten Jahren die Verhältnisse gebessert haben mögen: mehr Vertrauen und weniger Zwang, mehr ernste freundschaftliche Annäherung und weniger — ich finde keinen anderen Ausdruck — Kasernenton“ — Dazu endlich das Schlußwort: — „Man denke mit Goethe: In der Nähe handeln und sich helfen, in die Ferne hoffen und Gott vertrauen. Groß und schwer sind die Aufgaben, die Verantwortlichkeit des Erziehers. Aber sie haben auch ihre Grenzen. Stärker als alle Einwirkungen, die der Heranwachsende von außen her erfährt, sind die Kräfte, die in ihm selbst spontan, zu seinem Heil, zu seinem Unheil, sich entfalten, und die in ihm wirkenden Mächte, an die unser Können nicht heranreicht. In ihre Hände müssen wir doch zuguterletzt den Erfolg all unserer Arbeit legen.“

Alles gut, schön und richtig! Wissen die Herren aber auch, daß das schon lange englische Erziehungspraxis ist? Dort ist das Vertrauen auf die gute Natur der Kinder schon längst der leitende Gedanke bei der Erziehung. Hätte man doch früher schon bei uns dieselbe Einsicht gewonnen! Wie unsagbar viel unnützen Spektakel, wieviel Schulelend und wieviel Zerstörung von Lebensglück hätte man dadurch vermeiden können! Spät kommt sie — die Einsicht — doch sie kommt!

Ludwig Gurlitt.

GEWISSENSFREIHEIT ÜBER ALLES

VON HEINRICH WOLGAST-HAMBURG

Es fehlt nicht an Anzeichen für die Annahme, daß der Antrag der Bremer und Hamburger Delegierten auf Abschaffung des Religionsunterrichts auf der Deutschen Lehrerversammlung in München im Grunde mehr Sympathien fand, als durch die Abstimmung zum Ausdruck kommen konnte. Die Abstimmung stand wesentlich unter dem Einfluß schulpolitischer Erwägungen und Stimmungen. Der hanseatische Antrag ging aus pädagogischen Gedankengängen hervor, und die durch ihn gewonnenen Gesichtspunkte werden in der Zukunft für den Schulkampf und für die Frage der religiösen Erziehung noch von Bedeutung sein, wenn jene schulpolitischen Erwägungen durch die harten Tatsachen längst gegenstandslos geworden sind. Die Frage der rein weltlichen Schule wird in Bekämpfung und Verteidigung des Religionsunterrichtes eine Flut von pädagogischen Problemen, Erfahrungen und Theorien ans Licht fördern, die nur durch prinzipielle Verwerfung des Religionsunterrichts, nie aber durch die Forderung einer zeitgemäßen Reform desselben zutage gekommen wären.

Gewaltige Autoritäten sind in dieser Frage wirksam. Autorität ist aber immer der Feind vorurteilsloser Prüfung. Nachdem durch das Vorgehen der Bremer der Bann gebrochen, kann die Erörterung, unbeirrt durch Rücksichtnahme auf alte Mächte und drohende Autoritäten, von Grund aus vor sich gehen.

Im folgenden möchte ich zu dieser Erörterung einige Erwägungen beitragen, die ich schon in München vorgebracht haben würde, wenn das nicht durch den Schluß der Debatte verhindert worden wäre.

Daß für die religiöse Erziehung der Jugend die Familie von ausschlaggebender Bedeutung ist, wird gewiß von keiner Seite bezweifelt. Und doch spielt dieser Faktor in der Diskussion eine untergeordnete Rolle. Man will eben von keiner Seite die Konsequenzen ziehen, die sich aus dem Recht der Familie ergeben. In der sittlichen Erziehung ist das Recht der Eltern nicht unbeschränkt. Das Bürgerliche Gesetzbuch hat in seinem bekannten § 1666 die Grundlage gegeben für segensreiche bundesstaatliche Zwangs- oder Fürsorgeerziehungsgesetze, die überall von der Pflicht des Staates ausgehen, da einzugreifen, wo das geistige oder leibliche Wohl des Kindes durch das schuldhafte

Verhalten der Eltern gefährdet wird. Es ist nicht zu bezweifeln, daß unter dem Ausdruck „geistiges Wohl“ lediglich die sittliche und intellektuelle Erziehung verstanden werden kann. Im § 1666 des B. G.-B. sowohl, wie im § 135 des Einführungsgesetzes zum B. G.-B. ist nur das sittliche Verhältnis der Eltern sowohl als der Kinder besonders hervorgehoben, nicht aber das Verhältnis zu den religiösen Fragen. Es würde die fraglos gewährleistete Gewissensfreiheit in religiösen Dingen aufheben, wenn der Staat auch in die religiöse Erziehung der Familie eingreifen könnte. Über die Begriffe der intellektuellen und sittlichen Verwahrlosung besteht eine so weitgehende Übereinstimmung, daß hier der Staat gewisse allgemein anerkannte Normen ohne Widerspruch anzuwenden in der Lage ist. Aber in religiösen Dingen besteht eine solche Übereinstimmung nicht. Im Gegenteil! Die vollkommensten Gegensätze bestehen hier nebeneinander, jeder mit dem gleichen Recht, geduldet und anerkannt zu werden. Und zu den vollkommenen Gegensätzen treten eine Unzahl mehr oder minder fein abgestufter und abgewandelter Unterschiede, die abermals gesetzlich und tatsächlich als völlig gleichberechtigte gelten. Wo wollte der Staat anfangen und wo aufhören, wenn er hier Normen und Grenzen aufrichten dürfte. Auf religiösem Gebiet ist heutzutage der weitgehendste Subjektivismus und Individualismus zugestandenes Recht.

Das Kind ist ein organisches Glied der Familie, wie eine Knospe am Zweig. Mit dem ganzen Umfange seines Denkens und Handelns, seines Fühlens und Wollens steht es innerhalb der Familie. Und gerade die intimsten Regungen der Seele erhalten hier ihre Nahrung, Richtung und Färbung. Der Schulzwang darf dies natürliche Verhältnis nicht lösen wollen. Als man ihn einführte, war man sich der subjektiven Artung der Religion nicht bewußt, auch mag der Umstand, daß seine Wurzeln und Anfänge in absolutistisch regierten Staaten stecken, die Ausdehnung des staatlichen Schulzwanges auf die religiöse Unterweisung möglich gemacht haben. Heute kann der Schulzwang seine Ansprüche hinsichtlich des Religionsunterrichts nicht mehr aufrecht erhalten. Von dem Augenblicke an, wo der Absolutismus alle Anerkennung verloren und wo das Recht des Einzelnen und der Familie auf absolute Freiheit des religiösen Bekenntnisses anerkannt ist, muß die Schule sich jedes Eingriffes in die religiöse Gesinnung der Familie enthalten.

Das ist vom Standpunkt einer freiheitlichen Lebensauffassung eigentlich selbstverständlich. Ebenso selbstverständlich ist, daß alle reaktionären Gewalten diesen Grundsatz bekämpfen. Die preußische Regierung zwingt die Kinder von Dissidenten in den Religionsunterricht, den die Eltern verabscheuen und vielleicht auch vor ihren Kindern als verabscheuungswürdig hinstellen. Pädagogisch betrachtet ist diese preußische Maßregel natürlich gröbster Unfug. Aber auch ohne die erzieherischen Folgen dieses zwangsweisen Religionsunterrichts in Betracht

zu ziehen, sollte jeder Mann von freiheitlicher Lebensauffassung jede Maßregel und jedes Gesetz rücksichtslos bekämpfen, die die Gewissensfreiheit der Familie antasten. Zu bedauern ist, daß auch hier ein erheblicher Teil des Liberalismus die Gedanken, die ihn geboren und die ihm zu gleicher Zeit seine weltgeschichtlichen Aufgaben gestellt haben, preisgibt oder nicht zu Ende denkt. Es scheint, als wenn in die vom Liberalismus im Stich gelassene Position der Sozialismus einrücken muß, um wichtige Kulturgüter zu schützen und zu fördern. Daß man das Kind des Katholiken nicht in den protestantischen, das Kind des Protestanten nicht in den katholischen Religionsunterricht zwingen darf, erkennen selbst die rückschrittlichsten Kreise. Die öffentliche Schule kann und darf dem Kinde nur das religiöse Bekenntnis bieten, das die Eltern für das Kind gelehrt wissen wollen. Das ist heute nicht bloß eine durch die Politik auferlegte Notwendigkeit, sondern freie Überzeugung jedes Zeitgenossen. Es ist eine Kulturaufgabe, diese Überzeugung auf jede religiöse Gesinnung auszudehnen. Die staatlich anerkannten Bekenntnisse umschließen jetzt nur für einen Bruchteil der Nation die religiöse Gesinnung. Für viele Familien liegt alles religiöse Leben völlig außerhalb der kirchlichen Bekenntnisse. Ja, ihr religiöses Empfinden kann sich nur im Gegensatz zu den von ihnen als Fesseln empfundenen Dogmen und kirchlichen Zeremonien betätigen. Es ist ein natürliches Recht der Eltern, diese Gesinnung, in der sie vielleicht den besten Teil ihres Lebens sehen, auf ihre Kinder zu übertragen, mit ihren Kindern gemeinsam diese Gesinnung zu betätigen. Es ist in München betont worden, daß die Religion eine Sache der Gemeinschaft sei. Nun, die allererste Gemeinschaft, in der Religion sich betätigen kann, und in der diese Betätigung, sie sei wie sie sei, ein natürliches Recht ist, ist doch die Familie. Welche Gründe hat ein freiheitlich gerichteter Mann und welche gesetzlichen Handhaben der Staat, dies natürliche Recht der Eltern, der Familie zu durchkreuzen? Wer will die Augen dagegen verschließen, daß wenigstens der protestantische Religionslehrer, auch in einer konfessionell nicht gemischten Gegend, sich überall einer Mannigfaltigkeit von religiösen Überzeugungen gegenüber befindet, die oft einschneidender ist, als der Gegensatz der kirchlichen Bekenntnisse? Die kirchlich lebendige, orthodoxe Familie steht in ihrer ganzen Weltanschauung der katholischen Familie näher, als der liberal protestantischen. Dort ist der Wunderglaube und das stellvertretende Leiden Christi das gemeinsame Lebenselement, das hier völlig ausscheidet. Dazu kommen die atheistisch gerichteten Familien, deren Religiosität oft nicht minder lebendig ist, als die orthodoxer Familien. Und überall zwischen diesen angedeuteten Stufen die Übergänge, wie sie sich in den theologischen Schulen und Richtungen ausprägen.

Es liegt auf der Hand, daß der Staat gegenüber dieser Mannigfaltigkeit nicht in der Lage ist, jedem Kinde einen Unterricht in der

Religion seiner Familie zu gewährleisten. Kann der Staat das aber nicht, so soll er die Konsequenzen ziehen und sich auf sein Gebiet, die rein weltliche Schule, zurückziehen.

Der gegenwärtige Zustand ist unhaltbar und wird in dem Maße unhaltbarer, als die religiöse Überzeugung der Familie lebendiger und kräftiger wird. Nur die ungeheure Gleichgültigkeit und Ratlosigkeit, in der so viele Familien hinsichtlich der religiösen Fragen ihr Leben hinbringen, läßt die Konflikte, in die der obligatorische Religionsunterricht der Schulen die Kinder bringt, nicht hervortreten. Aber man nehme den Fall, daß das Kind aus einer Familie, in der die Abkehr von dem Kirchenglauben und der Abscheu vor dem Wunder- und Dogmenwesen noch frisch ist, in der Schule einen Religionslehrer bekommt, der diese Dinge mit der ganzen Inbrunst des gläubigen Orthodoxen in das Gemüt des Kindes zu senken bestrebt ist. Wird die Familie nicht in ihrem empfindlichsten Punkte getroffen? Und gerät nicht das Kind in einen Zwiespalt, der es entweder an den Eltern oder am Lehrer irre werden läßt? Das Kind ist unfähig, auf beiden Seiten guten Glauben anzunehmen, und muß zu der Meinung kommen, daß es hier oder dort bewußt mit Unwahrheiten regaliert wird. Zwar der kindliche Geist kann viel ertragen und trägt auch oft harmlos die gröbsten Widersprüche mit sich herum. Aber dürfen wir auf die Inkonsequenz des kindlichen Geistes, der wir doch durch unseren Unterricht mit allen Kräften zu Leibe gehen, bauen? Eins bleibt sicher: Wo eine Familie von der oben charakterisierten Art, sei sie nun atheistisch, freireligiös oder einfach liberal, in der frischen Begeisterung und der ehrlichen Konsequenz ihrer religiösen Überzeugung sich einem Bemühen gegenüber sieht, das gerade die von ihr verabscheuten Lehren und Empfindungen mit allen Mitteln der Autorität und der geistigen Übermacht in das Herz des Kindes zu pflanzen bestrebt ist, da muß sie in die ärgste Gewissensbedrängnis kommen. Genau so liegt es im umgekehrten Fall: das Kind aus einer orthodoxen Familie hat einen Religionslehrer, der dem Dogma kritisch oder gar ablehnend gegenüber steht und seinen Unterricht auf dieser Grundlage aufbaut. Ein solcher Unterricht muß doch dem Kinde (und wenn nicht dem Kinde, so doch den Eltern) als ein Frevel am Heiligsten erscheinen. Und verhält der Lehrer sich rein referierend und legt dar, wie einerseits die Orthodoxie, andererseits der kritische Liberalismus diesen oder jenen Satz im Bekenntnis, diese oder jene biblische Geschichte auffaßt, wird, ganz abgesehen von dem Mangel an Wärme, der einem solchen Unterricht eigen sein muß, für das Kind orthodoxer Eltern ein Nachteil herausspringen; denn das Kind ist dem Wunderbaren gegenüber stets geneigt, auf die Seite der Kritik zu treten, wenn eine solche ihm überhaupt erst einmal als möglich und zulässig entgegengetreten ist. Der Gedanke einer solchen Gewissensbedrängnis scheint mir unerträglich, und ich verstehe nicht, wie so viele freiheitlich denkende Männer einen

solchen Zustand gut heißen können. Für jede liberale Weltanschauung, die das unbedingte Recht der freien Meinung achtet, ist meines Erachtens der einzige Ausweg die Abschaffung des Religionsunterrichtes in den Staatsschulen.

Ich habe in vorstehenden Ausführungen angenommen, daß der Lehrer seinen Unterricht je nach seiner eigenen Stellung zu den religiösen Fragen einrichtet. Das Recht eines solchen, auf subjektiver Überzeugung aufgebauten Unterrichts wird natürlich bestritten werden. Alle diejenigen, die das Bekenntnis der Kirche für Predigt und Lehre als Richtschnur ansehen, werden verlangen, daß auch der Religionsunterricht in der Schule nach dem Bekenntnis erteilt werde. Und überall wo die Orthodoxie die weltliche Macht als willige Dienerin oder Gehilfin zur Seite hat, wird sie darauf dringen, daß Lehrer, die im Religionsunterricht die Kritik und die freie Meinung zu Worte kommen lassen, beseitigt werden, wenigstens aus dem Religionsunterricht. Unter Würdigung der religiösen und psychologischen Voraussetzungen der Orthodoxie läßt sich dagegen auch nicht viel einwenden; der liberale Lehrer muß von diesem Standpunkt aus als Eindringling in ein unantastbares Heiligtum erscheinen, und wer wollte es den Wächtern dieses Heiligtums verargen, wenn sie ihres Amtes walten? Andererseits wird der liberal gesinnte Lehrer sich sein Recht zu lehren ebensowenig verbieten lassen wollen, wie der liberale Geistliche.

Was aber, wenn der Stoff so grundverschiedene Auffassungen und Deutungen zuläßt, wie der religiöse Traditionsstoff? Wird der Staat nun auch die Deutung vorschreiben wollen? Und wenn er's will, woran soll er sich dabei halten? Die Kirche ist in ihrer Auffassung gespalten. Es wird darauf hinauslaufen, daß die individuelle Auffassung der jeweiligen Inhaber der Staatsgewalt die Entscheidung gibt, und es wird von der Toleranz dieser Stellen abhängen, wie weit neben der maßgebenden Auffassung noch eine andere bestehen darf. Ob das ein rechtlich haltbarer Zustand ist, soll hier nicht erörtert werden. Aber das muß uns interessieren, wie der Lehrer bei dieser Sachlage fährt. Beim Religionsunterricht kommt fast nichts auf den Stoff und fast alles auf den Geist an. Nicht wie weit man die Bibel und die Kirchenlehre kennt, macht den Grad und die Art der Religiosität eines Menschen aus, sondern wie man sich zu den der Bibel und Kirchenlehre zugrunde liegenden Gesetzen des menschlichen Herzens stellt. Bei orthodoxer Auffassung wird der Stoff naturgemäß eine größere Bedeutung haben; aber sicher nicht so, daß er jemals den Vorrang vor dem Geist, d. i. der Auffassung, beanspruchen könnte. Die Meinung, daß der Unterricht seinen Zweck erfüllt, wenn er einen bestimmten religiösen Traditionsstoff einfach den Kindern zu eigen macht, alle Wirkung aber Gott anheimstellt, wird nicht sehr verbreitet sein. Liegt die Sache aber so, dann hängt aller Erfolg davon ab, daß der Lehrer mit ganzem Herzen in dem Geiste lebt, dem er im Kinderherzen den

Boden bereiten soll. Aus diesen didaktischen Erwägungen ergibt sich, daß der Lehrer nicht gezwungen werden darf, einen Religionsunterricht zu erteilen, der seiner Überzeugung widerspricht. Zu dem gleichen Ergebnis kommt man, wenn man auch dem Lehrer die ein Fundament der liberalen Weltanschauung bildende Gewissensfreiheit, ja wenn man ihm nur das Recht der Ehrlichkeit zugestehen will. Die Lösung, die für diesen Konflikt die kirchliche und politische Reaktion vorschlägt, kenne ich: der Lehrer muß, wenn er ungläubig ist, seinen Dienst quittieren. Das wird er aber mit gutem Gewissen nur dann tun können, wenn er der Meinung ist, daß seine freiere Auffassung kein Existenzrecht habe. Wenn er aber anders denkt oder gar der Meinung ist, daß seine Auffassung einen Fortschritt für die Menschheit bedeuten würde, so wird er, als ein Pionier des Geistes, die Flinte nicht ins Korn werfen, sondern auf seinem Posten ausharren.

Man hört wohl hin und wieder die Leute mit Entsetzen davon reden, daß es ungläubige, religionsfeindliche, atheistische Lehrer gebe. Gewiß gibt es die. Die muß es sogar im Lehrerstande geben, wenn er nicht aus der Gesamtkultur herausfallen soll. Die großen Strömungen des Geistes, die durch unsere Gegenwart gehen, müssen doch auch den Lehrerstand erfassen. Es wäre ein Armutszeugnis für die Lehrerschaft, wenn diese modernen Geistesrichtungen in ihr gar keine Stätte fänden.

Was ergibt sich aber aus dieser Sachlage? Nichts anderes als die Forderung: Fort mit dem Religionsunterricht aus der Schule! Wenn sich unter den notwendig verallgemeinernden Vorschriften des Staates die Unmöglichkeit ergibt, die Gewissensfreiheit des Lehrers und die Gewissensfreiheit der Familie zu vereinigen, so bleibt nichts anderes übrig, als auf Vorschriften zu verzichten und der privaten Vereinbarung Gleichgesinnter zu überlassen, was der Staat seiner ganzen Artung nach nun einmal nicht zu leisten vermag.

Nachdem so das Interesse der Familie und des Lehrers erörtert ist, richten wir den Blick auf die Hauptperson in der ganzen Angelegenheit: das Kind. Wir sind heutigentags gewohnt, in erster Linie die Bedürfnisse des Kindes für die Auswahl und Darbietung der Lehrstoffe entscheidend sein zu lassen. Wir haben uns also zu fragen, ob im Kinde Anlagen religiöser Art vorhanden sind und ob (im bejahenden Falle) die üblichen Religionsstoffe geeignet sind, diese Anlagen zu entwickeln.

Wenn das Gefühl der Abhängigkeit und Hilflosigkeit einem Übermächtigen gegenüber eine Quelle der Religion ist, so scheint das Kind in erster Linie an dieser Quelle teilzuhaben. Im Kinde zeigt sich die Hilflosigkeit des Menschen in verstärktem Maße. Zwar ist es sich dieses Zustandes wohl nicht in dem Grade bewußt, wie der Erwachsene, der seinen Blick auf diesen Punkt zu richten gewohnt ist. Des Kindes natürlicher Sinn schlüpft spielend über die Tiefen hinweg. Aber die Größe und Unendlichkeit der Welt, das Wunderbare und Furchtbare

in den Erscheinungen der Natur, die Ehrfurcht vor dem Erhabenen, die Andacht vor der Schönheit, das Grauen vor dem Geheimnisvollen, das seelische Weh, das nach Tröstung und Labsal schreit, und die Freude, die in Dank und Jauchzen ausströmt — das alles sind Gefühle, die dem Kindesalter nicht fremd sind. Ich will es unentschieden lassen, in welcher Form und in welcher Stärke diese Gefühle im kleinen Kinde (etwa bis zum 10. Jahre) bestehen. Nach meiner eigenen Erinnerung scheint es, als wenn sie mit zunehmendem Alter stärker hervortreten und zur Zeit der geschlechtlichen Entwicklung ihren höchsten Grad erreichen. Insoweit sie über die sichtbaren Zusammenhänge hinausgreifen und ins Unbegreifliche und Unerforschliche beruhigt ausmünden, bilden sie die religiöse Anlage im Kinde. Diese religiösen Gefühle gilt es zu nähren und zu entwickeln; denn sie scheinen mir einen wesentlichen Teil der menschlichen Natur zu bilden, der nicht ohne Einbuße an Glück und Harmonie verkümmern darf. Sind hierfür nun die biblischen Geschichten und der Katechismus das geeignete Bildungsmaterial? Sicher ist der religiöse Traditionsstoff an manchen Stellen im letzten Grunde aus Gefühlselementen der gekennzeichneten Art erwachsen. Aber doch unter Menschen und Verhältnissen, die uns völlig fremd geworden sind. Was verknüpft unser Empfinden denn noch mit den Menschen des zerfallenden römischen Reiches, die das Apostolikum als Ausdruck ihres religiösen Lebens schufen? Und wo finden wir die Gefühlsfäden, die hinüberspinnen zu dem Hirtenvolk, das aus der Wüste in Kanaan eindrang und seine religiösen Erfahrungen in mit so viel Grausamkeit und Gaunerei gespickten Heroengeschichten niederlegte? Biblische Geschichten und Dogmen können wir, wenn wir dem Stoffe keinen Zwang antun wollen, eigentlich nur verstandesmäßig ausschöpfen. Welche biblische Geschichte, welches Stück des Apostolikums gibt unserem Bedürfnis nach Hingebung, Ehrfurcht, Andacht Nahrung? Wo sie zugrunde liegen, ist ihre Form so seltsam, ja grotesk, daß bei uns alles Gefühl dadurch ertötet wird. Am ehesten kämen uns die lyrischen Poesien der Psalmen und der Propheten, sowie die Bergpredigt und die Gleichnisse Jesu nahe. Aber auch hier ist oft eine harte, stachlige Schale zu überwinden, ehe wir zum süßen Kern gelangen.

Die Quellen unserer Andacht, Ehrfurcht und Hingebung fließen in unserer eigenen Kunst, unserer nationalen voran, und was von fremder in unser Wesen paßt, sie fließen in der uns umgebenden Natur und in dem Menschenschicksal, das wir persönlich oder in der Geschichte miterleben. Besser als im kirchlichen Traditionsstoff ist die Religiosität aufgehoben und begründet in Werken unserer Dichter, in Bildern unserer Maler, in Musikstücken unserer Komponisten, im Erlebnis des Schicksals, in dem Sternenhimmel über uns und in der wunderbaren Lieblichkeit, die im heiligen Kelch einer Blume wohnt. Das sind Dinge, in deren Gewalt wir alle stehen. Sie stehen nicht, wie die traditionellen religiösen Stoffe, im Kampf der Meinungen.

Was zunächst den Lehrer betrifft, so kann er, auf welchem Standpunkt er auch stehe, an kein Stück der biblischen Geschichte und des Katechismus herantreten, ohne daß der ganze kritische Apparat in ihm lebendig wird. Aber auch vom Kinde ist heute der Zweifel nicht fern zu halten. Das zwölf- bis vierzehnjährige Kind der Stadt und weiter Landbezirke weiß, daß Bibel und Katechismus heute nicht mehr in unerschüttertem Ansehen stehen, und auch ihm erhebt sich hinter jedem Satz der christlichen Lehre und hinter jeder biblischen Geschichte die Frage: Ist das auch wahr? Mit dieser Frage ist aber ein Gebiet betreten, das zunächst jede religiöse Regung ausschließt. Diese Frage rückt den religiösen Stoff in das Kreuzfeuer des Verstandes und der logischen Erwägungen. Und damit ist es, wenigstens für das Kind, um die Wirkung auf das Gefühl geschehen. Selbst wenn die aufgestandenen Zweifel und Fragen zur Ruhe gebracht werden, kann die Unmittelbarkeit der Gefühlseinwirkung nicht wiederhergestellt werden. Jenen Zustand religiöser Sicherheit, dem der überwundene Zweifel ein Ferment des Glaubens ist, wird im Ernst wohl niemand einem Kinde zutrauen. Nun sehe man, wie in unserer skeptisch durchtränkten Zeit diese Wirkung, die allem Bekenntnismäßigen anhaften muß, bei der Naturbetrachtung, beim Erleben des Schicksals und ganz besonders beim Genuß religiöser Kunstwerke ausscheidet. Die Frage: Ist das wahr? kann sich hier gar nicht erheben. Das Auge sieht, das Ohr hört, und das Gemüt empfängt unmittelbar seine Eindrücke. Es kann die Eindrücke für sich ablehnen, es kann sie bejahen. Niemand stört die geistige Freiheit diesen Dingen gegenüber. Das mußt du glauben! steht in diesem Bezirk, der durch die Worte Welt, Natur, Schicksal, Kunstempfinden umrissen ist, nirgends geschrieben. Den ungeheuren Vorzug, der in diesem Unterschiede begründet ist, gilt es, sich klar zu machen. Hier ist der Punkt, von dem aus die Frage der religiösen Erziehung gelöst werden kann, ohne zu verabscheuenswerter Gewissensknechtung oder unwürdigen Zugeständnissen seine Zuflucht nehmen zu müssen. Hier ist die Freiheit, in der religiöse Gefühle gedeihen, wenn nicht superkluge Schulmeisterei wieder alles verdirbt. Es kommt nur auf eins an: dem Kinde die Augen aufzutun, es scharf und umfassend sehen und hören zu lassen. Das ist vielleicht der tiefste Sinn aller auf eine unmittelbare Anschauung der Natur gerichteten Bestrebungen im naturgeschichtlichen Unterricht, daß das Auge das Einzelding in seiner Totalität und im Zusammenhang mit dem Ganzen zu sehen gewöhnt wird und daß die Seele in diesem synthetischen Schauen eine Kraft gewinnt, die emporträgt. Und das ist vielleicht der tiefste Sinn der von Bremen ausgehenden didaktischen Reformen, daß sie in dem Kinde die Fähigkeit entwickelt für selbständiges, gleichmäßig aufs Kleine und Große gehendes Erfassen des Menschendaseins nach seiner schaffenden und gesellschaftlichen Seite und damit jene Stimmung des Gemüts vorbereitet, die wir Weitherzigkeit nennen und die uns so

bitter not tut, wenn wir aus der Sackgasse des grimmigen Parteihasses heraus auf die freie Höhe des Fortschritts wollen.

Wie stellen sich die Gegner des Religionsunterrichts zu den in unserer Literatur enthaltenen religiösen Werten? Es ist keine Frage, daß manche von denjenigen, deren Herz noch zittert von dem Kampf, den sie für ihre oder ihrer Brüder Freiheit gegen die Tyrannei der Orthodoxie geführt haben oder noch führen, oftmals allem, was Religion heißt, mit zusammengebissenen Lippen gegenüberstehen. Wer will es anders erwarten? Wenn man aber die 80 Gutachten, die F. Gansberg-Bremen über die Frage des Religionsunterrichts gesammelt hat und die fast ohne Ausnahme gegen den Religionsunterricht Stellung nehmen, durchliest, so wird man finden, daß die Mehrheit dem religiösen Leben an sich keineswegs feindlich begegnet. Der Kampf richtet sich nur gegen den Zwang in jeglicher Form. Wo Freiheit herrscht, ist uns jede Kraft willkommen, die im menschlichen Wesen wurzelt und den Menschen glücklicher und vollkommener macht.

Nun kann der Einzelne, den die Natur einseitig begabt hat, für seine Person die Existenz und Wirkung religiösen Fühlens vielleicht mit Recht bestreiten; aber wenn wir das in Kunst und Literatur verkörperte Gemütsleben unseres Volkes durchforschen, begegnen uns auf Schritt und Tritt Äußerungen eines starken religiösen Innenlebens. Die kann man nicht ignorieren; sie sind einerseits Zeugnisse für die Existenz und damit wohl für das Bedürfnis religiösen Lebens, andererseits aber Kulturmomente, mit denen sich die öffentliche Erziehung, wenn sie die Vermittlerin der Kultur an die Jugend sein will, abzufinden hat. Der religiöse Gehalt unserer Kunst soll der Schule unverkürzt zugute kommen, ja besser und wirksamer, als es unter der Herrschaft des Religionsunterrichts möglich war. Solange die mit dem Anspruch auf unverbrüchliche Autorität auftretende religiöse Unterweisung bei jeder Darbietung religiöser Kunst — gewollt oder ungewollt — die Grundstimmung oder die Orientierung gibt, bleibt auch die ungehemmte Wirkung dieser Kunst auf das Gefühlsleben unterbunden. Erst wenn das Dogma und aller Glaubenszwang aus der Schule entfernt ist, kann der Glaube und das religiöse Vertrauen, das sich in unsern Bildwerken, in unserer Musik und in unserer Dichtung ausspricht, frei und mit aller ihnen innewohnenden Kraft an die Seelen unserer Jugend rühren. Die nehmen dann davon, was ihnen gemäß ist und wachsen nach ihrer Kraft den Aufgaben entgegen, jede für sich und unter eigenster Verantwortung, die Frage der persönlichen Weltanschauung zu beantworten.

Das ist die gründlich veränderte Stellung der Schule zu den religiösen Stoffen: bisher war nichts gewisser und objektiv unanfechtbarer als diese Stoffe, jetzt ist alles rein subjektiv. Es wird fortan nicht gelehrt werden, daß ein Gott ist, sondern es wird gezeigt, wie unsere Großen Gott verehren oder verneinen. Es wird nicht gelehrt werden,

daß Christus die Welt erlöst hat, sondern es werden die Bildwerke und Gedichte zur lebendigen Anschauung gebracht, in denen unsere tiefsten Geister diesen Gedanken verkörpert oder abgelehnt haben. Es wird nicht gelehrt werden, wie man betet, sondern die Dichtung und die bildende Kunst zeigt Beter. Für die Auswahl gibt es nur ein Kriterium: den künstlerischen Wert. Das ist ein durchaus objektiver Unterscheidungsgrund, der jeder religiösen Auffassung und Richtung gerecht wird und nicht wie ein religiöser Entscheidungsgrund von Parteiauffassung abhängig ist. Die Gedanken und Stimmungen der Religion finden in der Kunst ihren tiefsten, ja gegenständlichsten und darum eindringlichsten Ausdruck, und doch sind sie in dieser Form nicht aufdringlich und herausfordernd, weil sie deutlich das persönliche Gepräge einer individuellen Auffassung an der Stirn tragen. Da es sich aber um die individuelle Auffassung eines Geistes handelt, der doch in sich den Geist seines Volkes und seiner Zeit verkörpert, diesen Geist durch die Macht seiner Persönlichkeit selbst erst bilden hilft, haben wir zugleich die Garantie, daß die Gedanken und Stimmungen, die in ihm zur künstlerischen Gestaltung drängten, nicht fremde unzeitgemäße Formeln sind, sondern lebendige Kräfte, die im Geist des Einzelnen wie der Gesamtheit wirksam sein können und die zum wenigsten jeden Einzelnen zwingen, Stellung zu ihnen zu nehmen.

Nun wird man die Befürchtung hegen, daß das Kind auf diese Weise in den Parteikampf gezogen wird. Das eben verhindert die Würde der Kunst. Und wie bei der Jugendlektüre, so muß auch hier um des Kindes willen, das im Frieden seiner Jugend sich entwickeln soll, das tendenziöse, d. h. das werbende, agitatorische oder polemische Kunstwerk ausgeschlossen sein. Vor das Kind tritt die individuelle Gestalt einer Idee, eines Gefühls so konkret, wie ein Mensch, wie ein Ereignis vor das Kind hintritt. Diese konkrete Form ist die Hauptsache; sie fesselt und ergötzt das Kind. Sie bereichert seinen Geist und erhebt sein Gemüt. In ihr aber liegt der religiöse Gehalt beschlossen, den das Kind mit Hilfe jener konkreten Form begreift und in seinen Vorstellungskreis aufnimmt. Ob es ihn ergreift und zu einem Teil seines eigenen religiösen Empfindens macht, ist ganz und gar Sache des Kindes.

Ein Wort noch zu der Stellung, die in der religionsunterrichtslosen Schule der Lehrer zu dem religiösen Gehalt der dargebotenen Kunst einnehmen wird. Es geht aus allen bisherigen Ausführungen, die unbedingte Gewissensfreiheit für alle Beteiligten zum Ausgangspunkt haben, hervor, daß der Lehrer sich alle Reserve aufzuerlegen hat. Es kann, wo der Zwang des Bekenntnisses gefallen ist, nicht der Zwang der Persönlichkeit des Lehrers eingeführt werden. Er kann und darf nichts tun, als dem Kinde den Zugang zu dem religiösen Gehalt der Kunst erschließen, die Tore öffnen zu der religiösen Persönlichkeit des Künstlers, damit es ihrem und keinem andern Zwang ausgesetzt sein

möge. Mit andern Worten: von Zeit, Milieu, Charakter des Künstlers aus muß dem Kinde der religiöse Gehalt erschlossen werden.

In der neuen Schule sollen nicht Bibel und Katechismus, nicht Pfarrer und Lehrer Autorität in religiösen Dingen üben, sondern allein die Kunst (die der Bibel eingeschlossen). Für die religiöse Grundlage in dem „Gang zum Eisenhammer“ ist nicht der Lehrer und seine Auslegung, nicht die Orientierung, die aus dem Dogma zu schöpfen wäre, verantwortlich, sondern ganz allein Schiller und sein Wort. In Claudius' Abendlied „Der Mond ist aufgegangen“ gibt den Schlüssel und die Wertung allein die kindlich fromme Persönlichkeit des Dichters. Für die religiöse Stimmung in „Schäfers Sonntagslied“ übernimmt ganz allein Uhland die Gewähr oder, wenn man will, sein Schäfer.

Der Lehrer läßt die Situation klar erfassen, sucht durch Erinnerung oder Analogie die Stimmung anklingen zu lassen und durch guten Vortrag, vielleicht auch musikalischen, ein gehobenes, feierliches Gefühl, eine Aufgeschlossenheit des Gemüts zu erzeugen. In dieser religiösen Verfassung werden die Kinder — ich denke an 13—14jährige — den betenden, von Andacht durchschauerten Mann verstehen. Und hier endet die Aufgabe des Lehrers. Was das Gedicht für das einzelne Kind sonst noch an Wirkenskraft — insbesondere auch an religiöser — in sich trägt, muß es in den einzelnen Seelen selber wirken. Das ist ja vom Standpunkt der modernen Didaktik eigentlich selbstverständlich. Aber wer da weiß, was die Stufe der „Anwendung“ in der Praxis und Theorie noch zu bedeuten hat, wird diese Feststellung nicht überflüssig finden. Das Kind muß wissen und fühlen, daß es sich hier um die ganz individuelle Ausprägung eines allgemein menschlichen Gefühls handelt; es darf nicht den Eindruck erhalten, als wenn ihm hier Dinge vorgeführt würden, die unter normalen Verhältnissen immer in derselben Weise sich abspielen oder gar allgemein verbindlich und vorbildlich wären. So hat Uhland das Sonntagsgefühl in der Einsamkeit der weiten Flur vergegenständlicht, und damit ist es gut. Nun möge das kleine innige Kunstwerk wirken, was es zu wirken vermag.

Hiermit soll es zunächst genug sein. Wenn wir einmal unsere Kunst, voran unsere Nationalliteratur, nach den Werken durchforschen, die religiöses Leben in der Auffassung des echten Künstlers wiedergeben, so werden wir einen Schatz beisammen haben, aus dem die Schule schöpfen kann, um die religiösen Anlagen des Kindes zu pflegen und ein Verständnis für die religiöse Auffassung unserer führenden Geister anzubahnen, ohne die Gewissensfreiheit der Eltern oder des Lehrers oder des Kindes zu vergewaltigen. Diese Möglichkeit ergibt sich aber erst dann, wenn der Religionsunterricht, der in besonderen Stunden vorgeschriebene religiöse Traditionsstoffe behandelt, aus der öffentlichen Schule verbannt ist.

MEIN NÄCHSTER

VON EINEM THEOLOGEN

In dem Eingangsartikel des zweiten Säemannheftes vom vorigen Jahrgang steht ein Wort, das einem von mir lange gehegten Empfinden entgegenkommt und das mich deshalb auch nicht losgelassen hat: wir müssen einen neuen Blick gewinnen für den Nächsten und das Nächste.

Wird nicht das Wort „Nächster" im Religionsunterricht traditionell weitergegeben wie eine von Hand zu Hand gehende abgegriffene Scheidemünze, und sollte nicht eine Revision dieses Wortes um so mehr angebracht sein als ungezählte Tausende, der offiziellen Kirche entfremdet, uns heute sagen: Für mich besteht das Christentum lediglich in der Nächstenliebe, ein Wort, das sich zu „Nächster" verhält wie zur Maschine die sie treibende Kraft! Wohl müssen wir bei unserem der Bibel entnommenen Wort auf die Bibel zurückgehen, aber auch, durch moderne Lebensverhältnisse gedrängt, in dies alte Wortgefäß neuen Inhalt hineingießen.

Ich weiß nicht, ob's mehr betrübend oder merkwürdig ist, daß man in den Schulen hin und her im Lande auf die Frage „Wer ist mein Nächster?" überall dieselbe bleichsüchtige Antwort bekommt: „Jedermann". Die Behauptung ist nicht zu kühn, daß lediglich Gedächtnis und Lippen diese Antwort geben, das Herz aber dabei so viel wie ± Null fühlt.

Einzelne eine gewisse Fixigkeit an den Tag legende Kinder wissen noch hinzuzufügen: die Juden hielten nur ihren Verwandten und Freund, ihren Stammes — und allenfalls noch Volksgenossen für ihren Nächsten. Die Grenzpfähle seien aber viel, viel weiter zu stecken; jeder Mensch sei mein Nächster.

Wenn das die Errungenschaft einer bald zweitausendjährigen Religionsunterweisung ist gegenüber dem Judentum, dann weiß ich nicht, ob's die Zeit und Mühe gelohnt hat. Soll unsere Rede ja und nein sein, beides oder eines von beiden? Wollen wir dem gesunden Menschenverstand folgend das präzise auf der Hand liegende Wortverständnis erfassen oder nicht?

Nun sind wir in der glücklichen Lage, für die Bestimmung unseres der Bibel entnommenen, in unserer Volkssprache nie sonderlich populär gewordenen Begriffs „mein Nächster" im Neuen Testament sozusagen eine klassische Stelle zu haben: das Ewigkeitswert in sich tragende Gleichnis vom barmherzigen Samariter (Luk. 10, 29—37).

Versuchen wir's, aus diesem herrlichen Gleichnisgewebe die Einschlagsfäden herauszufasern, so wäre etwa zu sagen: Mein Nächster ist jeder hilfsbedürftige Mensch, gleichviel welchen Stammes und Volkes, den mir das Leben zur Hilfeleistung direkt in den Weg legt. Mit Nachdruck legt Jesus den Finger darauf, daß das Wort

„mein Nächster" erst Leben und Farbe bekommt durch das Moment der Hilfsbedürftigkeit.

Bedeutet diese Einschränkung Arbeitserleichterung? Die mehr als matte Antwort der Landläufigkeit: „jeder Mensch ist mein Nächster" besagt in Wirklichkeit geradesoviel wie: „niemand ist es". Sie projiziert meine altruistischen Pflichten in eine gewaltige, verschwommene Nebelhaftigkeit und legt mir, wenn ich mich egoistisch durchschlängeln will, an praktischen Aufgaben so wenig auf, daß meine Westentasche noch viel zu groß dafür ist. Aber bei der gezeigten biblischen Verengerung des Nächstenbegriffs habe ich klar vorgelegte Arbeit genug. Wie so oft heißt's auch hier: weniger ist mehr.

In der Tat, wenn jeder, der helfen kann, immer in dem Hilfsbedürftigen, mit dem gerade ihn das Leben zusammenbringt, „seinen Nächsten" derartig sehen würde, daß er sich gegen ihn seiner unabweisbaren Nächstenpflicht praktisch bewußt würde, welche Lebendigkeit und Tatkräftigkeit würde das hineinbringen in das Wort: „Nächstenliebe".

Freilich kann dabei von „lieben" nicht in dem Sinne die Rede sein, daß mein Herz sich dem anderen elementar entgegendrängt; daß es für meine Gefühls- und Empfindungswelt den starken Magneten bildet, zu dem ich hin muß, ich mag wollen oder nicht; daß es für die von mir gefühlte psychische Lücke jene wundersame Ergänzung bildet.

So auf Kommando lieben zu sollen schlägt eben der innersten Natur der Liebe schnurstracks ins Gesicht; so hat auch der klassische Repräsentant der Nächstenliebe, der barmherzige Samariter, jenen armen Juden nicht „geliebt". Nicht gleich von Bergen reden, wo es nur Hügel sind, denn um nichts anderes handelt es sich dort, als daß der Samariter sozusagen instinktiv mit jenem ihm unmittelbar begegnenden Leid Mitleid hat und — was das Entscheidende ist — seinem Mitleid nicht durch ebenso schwächliche wie sittlich wertlose Redensarten, sondern durch warmherziges, tatkräftiges Handeln Ausdruck verleiht.

Es kommt mir so vor, als ginge es in unserem Religionsunterricht mit „Nächster und Nächstenliebe" so wie mit mancher alten künstlerischen Kirchenmalerei, die spätere banausische Zeiten mit Kalk überworfen haben. In unseren Tagen kam man jener früheren Schönheit wieder auf die Spur und machte sich daran, jenen Kalküberwurf fortzuschlagen, um sich der alten Schönheiten freuen zu können. So muß auch von unserer im herkömmlichen Religionsunterricht geltenden Nächstenauffassung die Kalkschicht erst heruntergeschlagen werden, daß auch hier wieder die echte ursprüngliche Schönheit zur Geltung komme.

Und nun noch eins, bevor wir unser Wort an heutige Lebensverhältnisse heranbringen, daß es nämlich entschiedener Beachtung wert ist: von „dem Nächsten" ist stets nur in der Einzahl die Rede

und niemals in der Mehrzahl. Und muß denn nicht nach den Gesetzen der Logik „mein Nächster“ immer nur einer sein? Ja, nur einer, und zwar immer der Hilfsbedürftige, mit dem gerade mich das Leben im Laufe der Tage und Zeiten zusammenbringt, den es mir in den Weg legt, wie jenem warmherzigen Samariter den halbtoten Juden. Immer dieser jeweilige Eine ist es und sonst niemand, also vielleicht am Morgen ein um einen Rat oder Dienst bittender Freund, dann ein Stellungs- oder Arbeitsloser, der gerade an meine Tür klopft. Es kann aber auch sein mein Weib, mein Kind, mein Lehrling oder junger Mann, mein Arbeiter, mein Dienstmädchen, mein Flurnachbar, und so heißt er heute, wo die Menschen in den Großstädten immer mehr in die Etagen zusammengedrängt werden, in einem früher ungeahnten Sinn; kurzum wie das Leben in seiner bunten Vielverschlungenheit den einzelnen Hilfsbedürftigen kaleidoskopartig vor das Auge meiner Seele schiebt.

* * *

So steht er vor uns, dieser ganze Riesenbau der Nächstenliebe. Aber in diesem Riesenbau sind seit Jesus tief einschneidende Umbauten vorgenommen. Bei Jesus handelt es sich ganz überwiegend um das individuelle Wohltun und Almosengeben an die offenkundig Hilfsbedürftigen, die Blinden, die Tauben, die Lahmen, die Krüppel, die Idiotischen und Geisteskranken, um die sich die damalige Gesellschaft nicht einen Pfifferling kümmerte. Die sozialen Gefühle waren eben damals noch recht roh und, ohne ein einseitiger Lobredner auf die Gegenwart zu sein, darf man die Behauptung riskieren, daß unsere sozialen Gefühle sich doch recht wesentlich verfeinert haben. Das, wofür Jesus mit allem Nachdruck als Aufgabe des einzelnen hilfskräftigen Individuums eintritt, wird heute immer mehr als soziale Verpflichtung gefühlt und ist als solche mitten drin, immer mehr durch legale Bestimmungen festgelegt zu werden.

Ja, die hierher gehörenden Gefühlskomplexe haben große Fortschritte gemacht, und die in Betracht kommenden Perspektiven haben sich demgemäß auch recht wesentlich verschoben. Wenn irgend etwas feststeht, so ist es das, daß das Wort „Wohltun“ bei den heutigen Menschen einen schlechten Kurs hat. „Ich will keine Wohltaten, ich will mir nichts schenken lassen“, das ist eine derartige Allgemeinempfindung, daß sie bei allen sittlich Anständigen geradezu in der Luft liegt. Jeder anständige Mensch von heute will nicht Wohltaten, sondern Rechte, und die große Zeitaufgabe, genannt die soziale Frage, was ist sie anderes als das Arbeiten daran, für die einzelnen — d. h. tatsächlich insonderheit für die unteren — Klassen und Stände und damit auch für die einzelnen Menschen den ihnen legal zukommenden Teil nicht nur an Luft und Licht, sondern auch an den materiellen und kulturellen Gütern nach Maßgabe heutiger Lebensverhältnisse und

Kulturentwicklung rechtlich festzulegen. Daß wir auch so den großen Feind aller Menschenliebe, den Egoismus, niemals totmachen können, weil er naturnotwendig ist, das wissen wir. Das können wir nicht nur nicht, das wollen wir auch gar nicht, denn das hieße nicht weniger als die Selbstaufhebung des Lebens.

Aber beim Recht vermögen wir es, mit dem Egoismus fertig zu werden, weil er dann durch den vernünftigen, auf dem Wege der Kompromisse erreichten Willen der Gesamtheit geknebelt ist. Dagegen beim Wohltun? Allerdings scheint er auch da geknechtet zu sein. Aber Schein ist wie so oft auch hier noch längst kein Sein.

Wer als Psychologe angefangen hat, wirklich sehen zu lernen, der weiß — und kein ehrlicher Mensch wird das leugnen wollen —, daß beim Wohltun Freund Egoismus, scheinbar beseitigt, in Wirklichkeit nur hinter den Hecken und Knicks sitzt und in seiner vielgestaltigen Proteusnatur sein buntscheckiges Spiel treibt und sich ungeheuer wohl dabei fühlt.

Für 10 Pfennige bis zum blauen Schein mir Wohltätergefühle zu kaufen, bis dahin, daß ich sogar in der Zeitung als solcher gepriesen und bewundert werde, kann meine Selbstsucht sehr wohl derartig befriedigen, daß ich dabei trefflich meine Rechnung finde.

Und daß unsere heutigen Besitzlosen und Armen dies auch wissen oder doch wittern, gerade das läßt sie gegen das Almosenempfängerspielen scharf mobil machen.

Wohl ist auch heutigentags noch Gelegenheit genug, offenkundiger mit Instinkt- und Willensschwächung verbundener Not einen Taler in die Hand zu drücken, aber dafür ist und bleibt Jesu Wort normativ, daß dann auch die linke Hand wirklich nicht wisse, was die rechte tut.

Aber in dem Riesenbau der Nächstenliebe ist alles solch Individual-Wohltun aus dem damaligen Zentralraum heute immer mehr in abseits gelegene Nebenräume hineingedrängt worden und dieser Zurückdrängungsprozeß wird unaufhaltsam immer weiter gehen. Heutzutage steht im Zentralraum etwas ganz anderes.

Das Wohltun, das Almosen, der Groschen, auch das Goldstück oder gar der blaue Lappen ist es nicht; das Bejammern und Bedauern ist es auch nicht, ist es so wenig, daß es auf seiten der Leidenden, insonderheit der Kranken, geradezu Haß erzeugen kann. Als Mensch von Fond will ich nicht bedauert sein und zu den Verwandten des armen Lazarus gerechnet werden. Und was ist denn im Grunde auch liebloser, als wenn man mir in meiner Krankheit durch fortwährende breitspurige plumpfingerige Hinweise auf schlechtes Aussehen, trüben Blick und noch x dahingehende Sonderbemerkungen es schließlich nur zu sicher suggeriert, daß ich in der Tat recht krank sein muß. Worauf anders kommt es schließlich hinaus, als mich physisch wie psychisch nur immer mehr schwach und wund zu machen!

Aber was steht denn heutzutage im Zentralraum der Nächstenliebe, wenn es dieses alles nicht ist?

Ich bin nicht so kühn, mir es zuzutrauen, hierauf à la Luther eine Antwort „ohne Hörner und Zähne" geben zu können. Aber den Hinweis möchte ich mir erlauben, daß meines Erachtens „Nächstenliebe" im heutigen Sinne entscheidend bedingt wird durch die Gesinnung, wie man sich zu der breiten Masse der Volksgenossen dort unten hält und mit ihnen sich stellt: ob man die großen für sich selbst sprechenden sittlichen Grundrechte der Menschennatur anerkennt und ihnen auch zu immer vollkommenerer legaler Gestaltung im Sinne der Schaffung ausreichender Lebens- und Kulturgüter verhelfen will oder — ob man das nicht will; ob man damit in allem, was arm und insofern auch sozial schwach, hilfs- und stärkungsbedürftig ist, die Lebenskraft und Lebensfreude heben und stärken will oder — ob man das nicht will;

ob man angesichts der immer mehr zunehmenden Arbeitsspezialisierung und Mechanisierung dem auch entsprechend immer mehr zunehmenden Entseelungsprozeß des Arbeiters durch Darbietung wahrer, echter Bildung für Kopf und Herz entgegenarbeiten will oder — ob man das nicht will.

Alles, was hier hebt und steigert, kräftiger und freudiger macht, das ist wirkliche Nächstenliebe im modernen Sinne, und der Weg dafür ist Handeln, nicht so sehr Handeln des Einzelnen, als vielmehr organisiertes Handeln, das aus Herzenswärme mit allen am Boden Liegenden geboren und, um diese aufzurichten, Opfer an Rechten und Vorrechten zu bringen bereit ist.

Die Nächstenliebe im heutigen Sinne will nicht so sehr vorhandenem Jammer und Elend abhelfen, sie möchte vielmehr es gar nicht erst dazu kommen lassen; sie liegt also vielmehr als in der Richtung der Medizin in der — der Hygiene; sie liegt in der Richtung, daß wir bauen helfen, daß unsere Kinder und Kindeskinder durch gesteigerte Lebenstüchtigkeit und Lebensfreude ihr Lebensschiff so zu steuern vermögen, daß es die Klippen und Untiefen von Jammer und Elend kurssicher vermeidet.

ÜBER DIE RELIGION*)

— durch Darstellung meiner eigenen Denkart nur Eigentümlichkeit zu wecken und zu beleben und im Streit mit fremden Ansichten und Handlungsweisen nur dem am meisten entgegenzuwirken, was freie geistige Belebung zu hemmen droht —
Fr. Schleiermacher 1820.

Darum kann nun jeder jede Tätigkeit des Geistes nur insofern verstehen, als er sie zugleich in sich selbst finden und anschauen kann.

* * *

*) s. Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern von D. F. Schleiermacher. 1806.

Darum, da es so sehr weit um sich gegriffen hat, daß man in den heiligen Schriften vornehmlich Moral und Metaphysik sucht und nach der Ausbeute, die sie hierzu geben, ihren Wert schätzt, so schien es Zeit, die Sache einmal bei dem anderen Ende zu greifen und mit dem schneidenden Gegensatz anzuheben, in welchem sich unser Glaube gegen eure Moral und Metaphysik und unsere Frömmigkeit gegen das, was ihr Sittlichkeit zu nennen pflegt, befindet.

* * *

Der Religion ist die Betrachtung wesentlich, und wer in zugeschlossener Stumpfsinnigkeit hingeht, wem nicht der Sinn offen ist für das Leben der Welt, den werdet ihr nie fromm nennen wollen.

* * *

Die Betrachtung des Frommen ist nur das unmittelbare Bewußtsein von dem allgemeinen Sein alles Endlichen im Unendlichen und durch das Unendliche, alles Zeitlichen im Ewigen und durch das Ewige. Dies suchen und finden in allem, was lebt und sich regt, in allem Werden und Wechsel, in allem Tun und Leiden, und das Leben selbst im unmittelbaren Gefühl nur haben und kennen als dieses Sein, das ist Religion.

* * *

Wahre Wissenschaft ist vollendete Anschauung; wahre Praxis ist selbsterzeugte Bildung und Kunst; wahre Religion ist Sinn und Geschmack für das Unendliche.

* * *

Wenn der Mensch nicht in der unmittelbaren Einheit der Anschauung und des Gefühls eins wird mit dem Ewigen, bleibt er in dem abgeleiteten des Bewußtseins ewig getrennt von ihm.

* * *

Euer Gefühl, insofern es euer und des All gemeinschaftliches Sein und Leben ausdrückt, insofern ihr die einzelnen Momente habt als ein Wirken Gottes, in euch vermittelt durch das Wirken der Welt auf euch, das ist eure Frömmigkeit, und was einzeln als in diese Reihe gehörig hervortritt, das sind nicht eure Erkenntnisse oder die Gegenstände eurer Erkenntnis, auch nicht eure Werke und Handlungen oder die verschiedenen Gebiete eures Handelns, sondern lediglich eure Empfindungen sind es und die mit ihnen zusammenhängenden und bedingenden Einwirkungen alles Lebendigen und Beweglichen um euch her. Das sind ausschließend die Elemente der Religion. Woraus dann von selbst folgt, daß im Gegenteil Begriffe und Grundsätze, alle und jede durchaus, der Religion an sich fremd sind.

* * *

Aber das haltet fest, wenn jemand die Grundsätze und Begriffe noch so vollkommen versteht, wenn einer sie innezuhaben glaubt im klarsten Bewußtsein, weiß aber nicht und kann nicht aufzeigen, daß sie aus den Äußerungen seines eigenen Gefühls in ihm selbst entstanden

und ursprünglich sein eigen sind; so laßt euch ja nicht überreden, daß ein solcher fromm, und stellt ihn mir nicht als einen Frommen dar, denn es ist dem nicht so; seine Seele hat nie empfangen auf dem Gebiete der Religion, und seine Begriffe sind nur untergeschobene Kinder, Erzeugnisse anderer Seelen, die er im heimlichen Gefühl der eigenen Schwäche adoptiert hat. Als Unheilige und entfernt von allem göttlichen Leben bezeichne ich immer aufs neue diejenigen, die also herumgehen und sich brüsten mit Religion. Da hat der eine Begriffe von den Ordnungen der Welt und Formeln, welche sie ausdrücken sollen, und der andere hat Vorschriften, nach denen er sich selbst in Ordnung hält, und innere Erfahrungen, wodurch er sie dokumentiert. Jener flicht seine Formeln in- und durcheinander zu einem System des Glaubens, und dieser webt eine Heilsordnung aus seinen Vorschriften; und weil sie beide merken, daß dies keine rechte Haltung hat ohne das Gefühl, so ist Streit, wieviel Begriffe und Erklärungen man nehmen müsse, oder wieviel Vorschriften und Übungen, unter wieviel und was für Reibungen und Empfindungen, um daraus eine tüchtige Religion zusammenzusetzen, die vorzüglich weder kalt noch schwärmerisch wäre und weder trocken noch oberflächlich. Die Toren und trägen Herzens! Sie wissen nicht, daß jenes alles nur Zersetzungen des religiösen Sinnes sind, die sie selbst müßten gemacht haben, wenn sie irgend etwas bedeuten sollten! Und wenn sie sich nun bewußt sind, etwas gehabt zu haben, was sie zersetzen konnten, wo haben sie denn jene Begriffe und Regeln her? Gedächtnis haben sie und Nachahmung; daß sie aber Religion haben, glaubt ihnen nur nicht; denn selbst erzeugt haben sie die Begriffe nicht, wozu sie die Formeln wissen, sondern sie sind auswendig gelernt und aufbewahrt, und was sie von Gefühlen somit aufnehmen wollten, das vermögen sie gewiß nur mimisch nachzubilden, wie man fremde Gesichtszüge nachbildet, immer nämlich als Karikatur. Und aus diesen abgestorbenen, verderbten Erzeugnissen aus zweiter Hand sollte man können eine Religion zusammensetzen?

* * *

Das Universum ist in einer ununterbrochenen Tätigkeit und offenbart sich uns jeden Augenblick. Jede Form, die es hervorbringt, jedes Wesen, dem es nach der Fülle des Lebens ein abgesondertes Dasein gibt, jede Begebenheit, die es seinem reichen, immer fruchtbaren Schoße herausschüttet, ist ein Handeln desselben auf uns, und in diesen Einwirkungen und dem, was dadurch in uns wird, alles einzelne nicht für sich, sondern als einen Teil des Ganzen, alles Beschränkte nicht in seinem Gegensatz gegen anderes, sondern als eine Darstellung des Unendlichen in unser Leben aufnehmen und uns davon bewegen lassen, das ist Religion.

* * *

Aus zwei Elementen besteht das ganze religiöse Leben; daß der Mensch sich hingebe dem Universum und sich erregen lasse von der

Seite desselben, die es ihm eben zuwendet, und dann, daß er diese Berührung, die als solche und in ihrer Bestimmtheit ein einzelnes Gefühl ist, nach innen zu fortpflanze und in die innere Einheit seines Lebens und Seins aufnehme; und das religiöse Leben ist nichts anderes als die beständige Erneuerung dieses Verfahrens.

* * *

Darum wie nichts aus Religion, so soll alles mit Religion der Mensch handeln und verrichten, ununterbrochen sollen wie eine heilige Musik die religiösen Gefühle sein tätiges Leben begleiten, und er soll nie und nirgends erfunden werden ohne sie.

* * *

Möget ihr endlich den eigentümlichen Charakter aller Veränderungen und aller Fortschritte der Menschheit ergreifen, so zeigt euch sicherer als alles euer in der Geschichte ruhendes Gefühl, wie lebendige Götter walten, welche nichts hassen als den Tod, wie nichts verfolgt und gestürzt werden soll als er, der erste und letzte Feind des Geistes. Das Rohe, das Barbarische, das Unförmliche soll verschlungen und in organische Bildung umgestaltet werden. Nichts soll tote Masse sein, die nur durch den äußeren Stoß bewegt wird und nur durch bewußtlose Reibung widersteht: alles soll eigenes, zusammengesetztes, vielfach verschlungenes und erhöhtes Leben sein. Blinder Instinkt, gedankenlose Gewöhnung, toter Gehorsam, alles Träge und Leidentliche, all diese traurigen Symptome des Todesschlummers der Freiheit und Menschheit sollen vernichtet werden. Dahin deutet das Geschäft des Augenblicks und der Jahrhunderte, das ist das große, immer fortgehende Erlösungswerk der ewigen Liebe.

* * *

Wenn ihr den Sinn für das Universum mit dem für die Kunst vergleichen wollt, so müßt ihr diese Inhaber einer passiven Religiosität — wenn man es so nennen will — nicht etwa denen gegenüberstellen, die, ohne selbst Kunstwerke hervorzubringen, dennoch von jedem, was zu ihrer Anschauung kommt, gerührt und ergriffen werden. Denn die Kunstwerke der Religion sind immer und überall ausgestellt; die ganze Welt ist eine Galerie religiöser Ansichten, und ein jeder befindet sich mitten unter ihnen. Sondern denen müßt ihr sie vergleichen, die nicht eher zur Empfindung gebracht werden, bis man ihnen Kommentare und Phantasien über Werke der Kunst als ärztliche Reizmittel für das abgestumpfte Lebensgefühl beibringt und die auch dann in einer übel verstandenen Kunstsprache nur einige unpassende Worte herlallen wollen, die nicht ihr eigen sind. So weit und weiter könnt ihr es bringen durch die bloße Lehre; dies ist das Ziel alles absichtlichen Bildens und Übens in den Dingen. Zeigt mir jemand, dem ihr Urteilskraft, Beobachtungsgeist, Kunstgefühl oder Sittlichkeit ausgebildet und ein-

geimpft habt, dann will ich mich anheischig machen, auch Religion zu lehren.

* * *

Der Mensch wird mit der religiösen Anlage geboren wie mit jeder anderen, und wenn nur sein Sinn auf seines eigenen Wesens innerste Tiefe nicht gewaltsam unterdrückt, wenn nur nicht jede Gemeinschaft zwischen ihnen und dem Urwesen gesperret und verrammelt wird, denn dies sind eingestanden die beiden Elemente der Religion, so müßten sie sich auch in jedem auf eine unfehlbare Art entwickeln; aber das ist es eben, was leider von der ersten Kindheit an in so reichem Maße geschieht zu unserer Zeit. Mit Schmerzen sehe ich es täglich, wie die Wut des Berechnens und Erklärens den Sinn gar nicht aufkommen läßt. — Wer hindert das Gedeihen der Religion? — Die verständigen und praktischen Menschen von heutzutage, diese sind in dem jetzigen Zustande der Welt das Feindselige gegen die Religion, und ihr großes Übergewicht ist die Ursache, warum sie eine so dürftige und unbedeutende Rolle spielt. Von der zarten Kindheit an mißhandeln sie den Menschen und unterdrücken sein Streben nach Höherem. — Mit großer Andacht kann ich der Sehnsucht junger Gemüter nach dem Wunderbaren und Übernatürlichen zusehen. —

Jetzt hingegen wird jede Neigung von Anfang an gewaltsam unterdrückt, alles Geheimnisvolle und Wunderbare ist geächtet, die Phantasie soll nicht mit luftigen Bildern angefüllt werden; man kann ja, sagen sie, unterdes ebenso leicht das Gedächtnis mit wahren Gegenständen anfüllen und Vorbereitungen treffen aufs Leben.

In dem Maße, als der Mensch sich mit dem Einzelnen auf eine beschränkte Weise beschäftigen muß, regt sich auch, damit die Allgemeinheit des Sinnes nicht untergehe, in jedem der Trieb, die herrschende und jede ähnliche Tätigkeit ruhen zu lassen und nur alle Organe zu öffnen, um von allen Eindrücken durchdrungen zu werden, und durch eine geheime, höchst wohltätige Sympathie ist dieser Trieb gerade dann am stärksten, wann sich das allgemeine Leben in der eigenen Brust und in der umgebenden Welt am vernehmlichsten offenbart; aber daß es ihnen nur nicht vergönnet wäre, diesem Triebe in behaglicher wohltätiger Ruhe nachzuhängen! Denn von dem Standpunkt des bürgerlichen Lebens wäre dies Trägheit und Müssiggang. Absicht und Zweck muß in allem sein, sie müssen immer etwas verrichten, und wenn der Geist nicht mehr dienen kann, mögen sie den Leib üben. Arbeit und Spiel, nur keine ruhige hingebende Beschauung. — Die Hauptsache aber ist die, daß sie alles zerlegend erklären wollen, und mit diesem Erklären werden sie völlig betrogen an dem Sinn; denn so wie jenes betrieben wird, ist es diesem schlechthin entgegengesetzt. Der Sinn sucht sich die Gegenstände selbsttätig auf, er geht ihnen entgegen und bietet sich ihren Umarmungen dar; er teilt ihnen etwas mit, was sie auch wieder als sein Eigentum, als

sein Werk bezeichnet, er will finden und sich finden lassen; jenes Erklären aber weiß nichts von dieser lebendigen Aneignung, von dieser lichtenden Wahrheit und von diesem wahrhaften Erfindungsgeist in der kindlichen Anschauung. Sondern von Anfang an sollen sie alle Gegenstände als ein schlechthin Gegebenes nur genau abschreiben in Gedanken, so wie sie ja wirklich, Gott sei Dank, da sind, für alle immer dasselbe, ein wohlerworbenes, angeerbtes Gut für jedermann, wer weiß wie lange schon in guter Ordnung aufgezählt und nach allen ihren Eigenschaften bestimmt. Darum nehmt sie nur, wie das Leben sie bringt; denn gerade die, die es bringt, müßt ihr verstehen. Selbst aber suchen und gleichsam lebendiges Gespräch mit den Dingen führen wollen, ist exzentrisch und hochfahrend, es ist ein vergebliches Treiben, nichts fruchtend im menschlichen Leben, wo alles nur so angesehen und behandelt wird, wie es sich auch schon von selbst darbietet. Freilich nichts fruchtend dort, nur daß ein reges Leben, auf wahrer innerer Bildung, ruhend, nicht gefunden wird ohne dies. Der Sinn strebt, den ungeteilten Eindruck von etwas Ganzem zu fassen: was und wie etwas für sich ist, will er anschauen und jedes in seinem eigentümlichen Charakter erkennen. Daran ist ihnen für ihr Verstehen nichts gelegen. Das Was und Wie liegt ihnen zu weit, es ist nur das Woher und Wozu, in welchem sie sich ewig herum drehen — und auf diese Art gehen sie sogar mit demjenigen um, was vorzüglich dazu da ist, den Sinn auf seiner höchsten Stufe zu befriedigen mit dem, was gleichsam ihnen zum Trotz ein Ganzes in sich selbst, ich meine mit allem, was Kunst ist in der Natur und in den Werken des Menschen; sie vernichten es, ehe es seine Wirkung tun kann, weil sie es im einzelnen erklären, es durch Auflösung erst seines Kunstcharakters berauben und dann dies und jenes aus abgerissenen Stücken lehren und eindrücklich machen wollen. Ihr werdet zugeben müssen, daß dies in der Tat die Praxis unserer verständigen Leute ist; ihr werdet gestehen, daß ein reicher und kräftiger Überfluß an Sinn dazu gehört, wenn auch nur etwas dieser feindseligen Behandlung entgehen soll und daß schon um deswillen die Anzahl derer nur gering sein kann, welche sich zu einer solchen Betrachtung irgend eines Gegenstandes zu erheben vermögen, die etwas Religiöses in ihnen aufregen kann.

* * *

In eine blinde Vergötterung des gegebenen bürgerlichen Lebens versunken, sind sie auch überzeugt, daß in demselben jeder Stoff genug finde für seinen Sinn und reiche Gemälde vor sich sähe, und daß sie deshalb schon recht hätten, lieber zu verhüten, daß nicht einer noch etwas anderes suche und ungenügsam heraustrete aus diesem Gesichtspunkt, der zugleich sein natürlicher Stand- und Drehpunkt ist. Daher dünken ihnen alle Erregungen und Versuche, welche hiermit nichts zu tun haben, gleichsam unnütze Ausgaben, die nur erschöpfen und von denen die Seele möglichst abgehalten werden muß durch zweckmäßige

Tätigkeit. Daher ist reine Liebe zur Dichtung und Kunst, ja auch zur Natur, ihnen eine Ausschweifung, die man nur duldet, weil sie nicht ganz so arg ist als alles andere, und weil manche darin Trost und Ersatz finden für allerlei Übel.

* * *

Durch ihren mächtigen Einfluß auf jedes weltliche Interesse und durch den falschen Schein von Philanthropie, welcher auch die geselligen Neigungen blendet, hält diese Denkungsart noch immer die Religion im Druck und widerstrebt jeder Bewegung, durch welche sich irgendwo ihr Leben offenbaren will, mit voller Kraft. Nur mit Hilfe des stärksten Oppositionsgeistes gegen diese allgemeine Tendenz kann sich also jetzt die Religion emporarbeiten.

* * *

Alles also muß davon anheben, daß der Sklaverei ein Ende gemacht werde, worin der Sinn des Menschen gehalten wird zum Behuf jener Verstandesübungen, durch die nichts geübt wird, jener Erklärungen, die nichts hell machen, jener Zerlegungen, die nichts auflösen; und dies ist ein Zweck, auf den ihr alle mit vereinten Kräften bald hinarbeiten werdet. Denn es ist mit den Verbesserungen der Erziehung gegangen wie mit allen Revolutionen, die nicht aus den höchsten Prinzipien angefangen wurden; sie gleiten allmählich wieder zurück in den alten Gang der Dinge, und nur einige Veränderungen im äußern erhalten das Andenken der anfangs für Wunder wie groß gehaltenen Begebenheit. So auch unsere verständige und praktische Erziehung von heute unterscheidet sich nur noch wenig — und dies Wenige liegt weder im Geist noch in der Wirkung — von der alten mechanischen. Dies ist euch nicht entgangen, sie fängt an, allen wahrhaft Gebildeten ebenso verhaßt zu werden, als sie es mir ist, und eine reinere Idee verbreitet sich von der Heiligkeit des kindlichen Alters und von der Ewigkeit der unverletzlichen Freiheit, auf deren Äußerungen man auch bei den noch in der ersten Entwicklung begriffenen Menschen schon warten und lauschen müsse. Bald werden diese Schranken gebrochen werden, die anschauende Kraft wird von ihrem ganzen Reiche Besitz nehmen, jedes Organ wird sich auftun und die Gegenstände werden sich auf alle Weise mit dem Menschen in Berührung setzen können. Mit dieser wiedergewonnenen Freiheit des Sinnes kann aber sehr wohl bestehen eine Beschränkung und feste Richtung der Tätigkeit. Dies ist die große Forderung, mit welcher die Besseren unter euch jetzt hervortreten an die Zeitgenossen und an die Nachwelt. Ihr seid müde, das fruchtlose enzyklopädische Herumfahren mit anzusehen, ihr seid selbst nur auf dem Wege dieser Selbstbeschränkung das geworden, was ihr seid, und ihr wißt, daß es keinen andern gibt, um sich zu bilden; ihr dringt also darauf, jeder solle etwas Bestimmtes zu werden suchen und solle irgend etwas mit Stetigkeit und ganzer Seele betreiben. Niemand kann die Richtigkeit dieses Rates besser einsehen als der, welcher

schon zu einer gewissen Allgemeinheit des Sinnes herangereift ist; denn er muß wissen, daß es auch für die Wahrnehmung keine Gegenstände geben würde, wenn nicht alles gesondert und beschränkt wäre. Und so freue auch ich mich dieser Bemühungen, und wollte, sie wären schon weiter gediehen. Der Religion werden sie trefflich zu nutze kommen. Denn gerade diese Beschränkung der Kraft, wenn er nur nicht selbst auch beschränkt wird, bahnt dem Sinn desto sicherer den Weg zum Unendlichen und eröffnet wieder die so lange gesperrte Gemeinschaft. Wer vieles angeschaut hat und kennt, und sich dann entschließen kann, etwas Einzelnes mit ganzer Kraft und um sein selbst willen zu tun und zu fördern, der kann doch nichts anderes, als auch das übrige einzelne für etwas erkennen, was um sein selbst willen gemacht werden und da sein soll, weil er sonst sich selbst widersprechen würde; und wenn er dann, was er wählte, so hoch getrieben hat, als er kann, so wird es ihm gerade auf dem Gipfel der Vollendung am wenigsten entgehen, daß dies eben nichts ist ohne das übrige. Dieses einem sinnigen Menschen sich überall aufdringende Anerkennen des Fremden und Vernichten des Eigenen, dieses zu gelegener Zeit abwechselnd geforderte Lieben und Verachten alles Endlichen und Beschränkten ist nicht möglich ohne eine Ahnung der Welt und Gottes und muß notwendig eine lautere und bestimmte Sehnsucht nach dem einen in allem herbeiführen.

DER GEBURTSTAG*)

VON HEINRICH SCHARRELMANN-BREMEN

(Ein Vorwort)

Eines Morgens (es war an einem Montage im Juni dieses Jahres) trat ich in meine Klasse und fand die Kinder, wie alle Tage, in Gruppen stehend und sich lebhaft unterhaltend.

„Nun, seid ihr alle wieder da?" fragte ich, um eine Unterredung einzuleiten, und als die meisten lebhaft entgegneten, trat eins der kleinen Mädchen an mich heran und sagte: „Ich bin gestern abend ganz spät zu Bett gegangen!" — „So, warum denn?" — „Ich bin bei meiner Freundin gewesen, die hatte Geburtstag. Da haben wir ganz schön gefeiert und wir haben in der Laube gespielt und Schokolade getrunken." Und dann traten ein paar andere hinzu, die auch mit auf dieser Geburtstagfeier gewesen waren und erzählten noch eine ganze Fülle von Einzelheiten. Und als ich dann durch gelegentliche Zwischenbemerkungen dem Gespräch mehr eine allgemeine Wendung zu geben versuchte, damit sich auch andere Kinder, die nicht gerade diesen Geburtstag mitgefeiert hatten, beteiligen konnten, da hörte ich so viel hübsche und interessante Details über Geburtstagsfeiern und alles, was damit zusammenhängt, und eine solche große Anzahl Kinder drängte sich an mich, um mir dies oder das zu erzählen, daß ich die Geister, die ich wachgerufen hatte, nicht anders zu bändigen wußte, als durch die Bemerkungen: „Gut, ihr könnt mir gleich alles das aufschreiben, was ihr mir noch erzählen möchtet, dann werde ich es nacheinander lesen, so kann ich doch nicht alles anhören."

*) „Der Geburtstag." Ein Geschichtenbuch mit Bildern, gedichtet und gemalt von der 5. Mädchenklasse der Schule an der Birkenstraße. Herausgegeben von H. Scharrelmann.

Dies Büchlein erscheint kurz vor Weihnachten im Verlage von A. Janssen, Hamburg.

Es gab ein lautes Gejubel, und die meisten liefen an ihre Plätze, um die Schreibsachen heraufzunehmen.

Während nun die Kinder die Vorbereitungen trafen, flogen mir folgende Gedanken durch den Kopf: Ach, das weißt du doch eigentlich schon und hast es oft genug erprobt, daß die Klasse imstande ist, auch über ein solches Thema aufzuschreiben, und mit welcher Lust sich die Kinder an die Arbeit machen, das siehst du jetzt wieder einmal aufs neue. Aber was du noch nicht ausprobiert hast und was doch wert wäre, daß es geschähe, das ist, ob die Klasse auch fähig ist, längere Zeit fortdauernd eine größere Arbeit in Angriff zu nehmen. Gibt es Aufgaben, die interessant genug sind für Kinder, um diese wochen-, vielleicht monatelang beschäftigen zu können? Wie wäre es, wenn du jetzt gleich einmal den Versuch unternähmest und nicht wieder eine Aufgabe stelltest, die in einer Stunde von allen mehr oder minder glücklich gelöst werden kann, sondern die Aufgabe so erweitertest, daß die Kinder erst in Wochen damit fertig werden können, ob sie wohl Ausdauer auch für solche größere Aufgaben haben? Ob die kindliche Flatterhaftigkeit so bezwungen werden kann, daß alle Kräfte vereint auf dasselbe Ziel dauernd konzentriert werden können? Das wäre nach meiner Meinung erst eine wirkliche, echte Probe auf das Können der Kinder, wenn es dir gelänge, sie einige Wochen nur mit derselben Aufgabe zu beschäftigen. Wenn es dir gelänge, dann hättest du dir damit klar bewiesen, daß in den 1¼ Jahren, wo du diese Kinder unterrichtest, sie in ihren Kräften wirklich gewachsen sind.

So wandte ich mich denn wieder an die Klasse und warf ein paar Bemerkungen hin: Man könne so viel von Geburtstagen aufschreiben, daß man den ganzen Tag nicht damit fertig würde und daß wir deshalb heute nur vom Geburtstagsmorgen aufschreiben wollten, daß dann aber morgen „das 2. Kapitel" kommen solle usw.

So kamen wir nach einigen Hin- und Herreden gemeinsam überein, daß wir jeden Tag fortlaufend ein „Kapitel" aufschreiben wollten, vom Geburtstage eines Kindes. Und das erste Kapitel sollte heißen: „Wie das Kind aufwachte." Nachdem nun noch der Name festgestellt war (es wurden die wunderlichsten Vorschläge gemacht!) und wir uns endlich auf „Elfriede" geeinigt hatten, schrieb ich an die Tafel

1. Kapitel.

Wie Elfriede aufwachte.

Und damit nun die Klasse schnell in das Thema hineinkomme, sagte ich den ersten Satz vor: „Die Sonne war kaum aufgegangen, da öffnete sich ganz leise die Kammertüre und" .... nun schreibt weiter.

Die Kinder machten sich mit großem Enthusiasmus an ihre Arbeit, und schon nach ein paar Minuten erhob sich bald hier bald da eine (wie die Klasse es gewohnt war) vom Platze, um einen „schönen Satz" vorzulesen. Fortwährend wurde vorgelesen und die besten Sätze notierte ich mir stenographisch. Endlich, als ich glaubte, Material genug beisammen zu haben, sagte ich: Es ist genug, wir wollen aufhören! (Es mochte etwa eine halbe Stunde verflossen sein.) Nun wollen wir zu dem ersten Kapitel auch ein Bild malen.

Mit noch größerem Jubel und neuen Kräften machten sich alle an die Arbeit und es entstanden fünfzig verschiedene Bilder auf den Tafeln (viele auch auf Papier) von denen die meisten den Augenblick darstellten, wo die Mutter in die Kammer getreten war. Aber auch andere Situationen aus dem ersten Kapitel wurden ausgewählt.

Nachdem die Kinder gezeichnet hatten, ging ich zwischen den Reihen herum und fand hier eine hübsche Portiere und dort einen gut gelungenen Waschtisch, hier ein originelles Himmelbett, und da wieder eine recht behäbig und würdig aussehende Frau Mutter. Wieder machte ich mir Notizen, und zwar notierte ich mir diesmal außer den Namen der Kinder die Teile, die ihnen besonders gut gelungen waren.

Am Schluß der Stunde legten mir eine ganze Reihe ihre Zeichnungen aufs Pult. (Im ganzen sind mir in den vier-

zehn Tagen über 150 Bilder, die auf den Geburtstag Bezug hatten, auf das Pult gelegt worden und hätten nicht die meisten auf die Tafel gezeichnet, so wäre die Zahl mindestens dreimal so groß geworden. Jedenfalls zeigt die obige Zahl, was eine Klasse quantitativ auf dem Wege der freien Produktion in halben Stunden zu schaffen vermag.)

Nun nahm ich ein reines Quartblatt und ließ von denjenigen Kindern, deren Namen ich notiert hatte, diejenigen Teile noch einmal aufzeichnen, die mir besonders gefallen hatten, so daß nun ein Bild entstand, das gewissermaßen das Beste in sich vereinigte, was die Klasse überhaupt produziert hatte. So ist ein Bilderbuch in nicht ganz vierzehn Tagen in ideal gemeinschaftlicher Arbeit geschrieben und gemalt worden, von fünfzig neun- bis zehnjährigen Mädchen.

Zum ersten Male wird damit meines Wissens ein Buch veröffentlicht, das von A bis Z von Kindern geschaffen ist. Durchschnittlich wurde in einer Stunde ein Kapitel fertig.

Ich brauche wohl kaum anzudeuten, daß in den von den Kindern selbst aufgeschriebenen Geschichten eine Unmenge von orthographischen und grammatischen Fehlern vorhanden gewesen sind. Das ist erklärlich, das schadet aber auch nichts. In unser Buch sind sie deshalb nicht mit hinein gekommen, weil ich immer nur das Gehörte aufgeschrieben habe. Ich habe sogar den Kindern direkt die Weisung gegeben: „Ihr sollt nicht schön schreiben! Es soll ganz rasch gehen, denn je mehr ihr an das Schreiben denkt, desto schlechter werden die Sätze (inhaltlich!), und die Berechtigung zu dieser Auslassung hat mir eine immer wieder gemachte Erfahrung gegeben, daß das Kind noch viel weniger als der Erwachsene zwei Herren dienen kann. Dasjenige Kind, welches eine saubere und fehlerfreie Arbeit liefern soll, muß seine geistigen Kräfte auf dieses Gewand seiner Arbeit verwenden, so daß für den Fluß der Gedanken wenig oder gar nichts mehr übrig bleibt; erst bei der mechanischen Abschrift hätte das Augenmerk auf Schrift, Orthographie und die Grammatik gelenkt werden dürfen.

Mein Anteil an der gemeinsamen Arbeit bestand in der Auswahl der aufgeschriebenen Sätze und der rein äußerlichen Aneinanderreihung. Da in keinem Kapitel eine eigentliche Handlung vorhanden ist (oder doch nur in ganz schwachem Ansatze), so kommt auf die Aufeinanderfolge der Sätze eigentlich wenig an. Ich hätte sie manchmal ebenso gut umgekehrt ordnen können. Daraus folgt, daß der Reiz der Geschichten nicht in der Komposition, in ihrem Aufbau liegt, sondern in dem konkreten Inhalt jedes einzelnen Satzes, in der kindlichen Aufmachung und der treffenden Beobachtung, die er verrät.

Ähnlich sind auch die Zeichnungen entstanden. Auch hier ist meine Arbeit von ganz nebensächlicher Bedeutung. Das Vorgefundene wurde von mir nur ausgewählt. Wohl habe ich auch ganz vereinzelt einmal selbständig ein Stück zu einem Bilde beigetragen, aber immer nur auf ganz spezielle Aufforderung aus der Klasse.

Jedenfalls, und darauf kommt es mir an, ist dieses Büchlein ein getreues Bild gemeinsamer Arbeit von Lehrer und Kindern.

Daß sich alle Kinder lebhaft beteiligten, brauche ich wohl kaum noch zu bemerken. Ich sehe sie noch vor mir, die Anzeichen der hellen Freude und Begeisterung, wenn wieder ein neues Kapitel die Kräfte reizte.

Es standen durchschnittlich mindestens immer ein Dutzend Kinder während des Schreibens, um den richtigen Augenblick zum Vorlesen abzupassen. Aus der oben angegebenen Zahl abgelieferter Zeichnungen ist ersichtlich, daß die Beteiligung während des Bildermalens nicht gering war. Aber wen das noch nicht überzeugt, den kann ich nur bitten, einmal frisch, fröhlich sich über alle seine Skrupel hinwegzusetzen und gleichfalls einen derartigen Versuch zu machen. Wenn er dann den Eifer der Kinder sieht und ihre Freude, die sich laut äußern und ausjubeln möchte, schon während der Arbeit, wenn er dann die Befriedigung der Kinder sieht, wenn ein Kapitel fertig ist, und alle empfangen den Totaleindruck, dann wird er überzeugt sein von dem Werte dieser Art

der Betätigung kindlicher Kräfte und von dem dauernden allgemeinen Interesse, von dem diese Art der Produktion getragen wird. Wie oft ist es während des Schreibens vorgekommen, daß plötzlich ein Kind in höchster Seligkeit aufsprang und laut mir entgegenrief: „O, ich weiß aber einen feinen Satz! O, ich weiß aber einen feinen Satz!“ und vor Freude über den glücklichen Einfall kaum zum Niederschreiben kommen konnte.

Ich habe sie in Gedanken immer vor Augen, diese ganze Schar der kleinen Schriftstellerinnen, manche mit fliegender Feder und starren Augen schreibend. Die Feder ist nicht flüchtig genug, die Hand nicht gewandt genug, um die rasche Folge der auftauchenden Gedanken zu Papier bringen zu können.

Manche winden sich geradezu in Lust und Seligkeit. Andere wieder verraten schon im voraus glucksend und kichernd und flüsternd ihrer Nachbarin den geplanten Fortgang des Kapitels. Bei Kapitel 8 und 9 wurde der Höhepunkt der Schaffensseligkeit erreicht. Und geradeso war es bei den Zeichnungen.

Wer die Hingebungsfähigkeit des Kindes an eine Arbeit studieren will, der studiere eine Klasse, die malen darf, was sie will.

Worin besteht nun der Wert des Buches? Nicht in seinen künstlerischen Qualitäten (wenigstens nicht in erster Linie!). Der Wert liegt 1. in der Kraftentfaltung der Kinder während des Schreibens und Malens, und 2. kann er nur gefunden werden in dem Maße, wie es überzeugend und propagierend wirkt auf den Leser und Beschauer.

Der Wert steckt also nach meiner Ansicht vorzugsweise in den geistigen und seelischen Kräften, die mobil geworden sind während der Arbeit. Es ist durchaus nicht meine Ansicht, daß einseitig unsere Kinder nur zu schriftstellerischen und zeichnerischen Aufgaben in der Schule geführt werden sollen und daß sie alle zu Schriftstellerinnen und Malerinnen werden sollen, ich möchte viel vielseitiger im Unterricht verfahren. Das Schreiben und Malen pflege ich nur deshalb vorzugsweise, weil beide Tätigkeiten in unseren gegenwärtigen Schulbetrieb am ehesten hineinpassen, weil sie ohne jede äußere Veranstaltungen jeden Augenblick zu ermöglichen sind. Gern aber möchte ich die Produktionskraft auch auf andere Weise stärken: Durch mechanische Arbeiten, also durch Handfertigkeit (den mündlichen Vortrag pflege ich so wie so schon nebenbei). Später gedenke ich einmal eine Probe zu veröffentlichen, von all dem, was gesprächsweise (im freien Erzählen und Mitteilen in meiner Klasse) produziert worden ist. Gar zu gern auch möchte ich mit meinen Kindern ein größeres Stück Land in Arbeit nehmen und zeigen, was die Schaffenskraft einer Kinderschar daraus zu machen versteht, wenn die Arbeit durch das Interesse getragen wird. Ebenso sinne ich auf Mittel und Wege, um ohne viel Aufhebens jedem Kinde Pappe und Papier, Schere und Leimtopf in die Hand geben zu können, oder Holz und Nagelkasten. Aber das alles wird erst möglich sein, wenn überhaupt der Wert der schaffenden, sich selbst Ziel setzenden Arbeit allgemein anerkannt worden ist.

Vielleicht wird mancher, der unser Büchlein in die Hand bekommt, es nicht verstehen, warum ich das alles, wenn ich von dem Wert dieser Tätigkeiten überzeugt bin, nicht ohne weiteres erprobe und in die Praxis umsetze. So kann nur jemand sprechen, der nicht zufällig Lehrer an *einer staatlichen Schule in Deutschland* ist.

In der modernen Schulreform-Bewegung ringt sich eine neue Erkenntnis durch zum Licht. Sie scheint sogar der Eckstein der kommenden Entwicklung werden zu wollen: die Erkenntnis von dem ungeheuren Wert der Schaffenskräfte im Menschen. Dieses Büchlein will nichts anderes als dokumentieren, welche Blüten der Unterricht zeitigen kann, wenn die Schaffenskraft der Kinder in Tätigkeit tritt und gepflegt wird.

Die alte Schule, die im Grunde, trotz aller Schönredereien nichts anderes ist, als Lernschule, muß abgelöst werden durch eine neue, kommende Schule, die *die höhere und wertvolle Aufgabe des Könnens pflegt und das Wis-*

sen nur insoweit kultiviert, als es zum Können unbedingt notwendig ist, die dafür aber auch ganz andere Kräfte im Menschen mobil macht, Kräfte, die ihn befähigen, als Erwachsener jeder Aufgabe, jeder Schwierigkeit des Lebens mutig entgegenzutreten, überall mit voller Kraft ans Werk zu gehen, nicht aus leidigem Pflichtgefühl allein zu handeln, sondern überall aus Interesse an dem tausendgestaltigen Leben, das uns alle umgibt. Diese Schaffenskraft nimmt je nach der Art, wie sie sich äußert, im Menschen die verschiedensten Formen an. Produktiv kann der Mensch auf allen Gebieten sein. Produktiv ist der Forscher, der nicht lernt, um zu wissen, sondern der weiß, um zu entdecken. Produktiv ist der Künstler, der nicht das Leben auf sich wirken läßt, um zu empfinden, sondern der empfindet, um zu gestalten. Produktiv soll jeder sein: der Staatsmann wie der Handwerker, der Mann der Wissenschaft wie der Schreiber im Bureau. Die Entwicklung der Schaffenskraft im Menschen wird ein neues Geschlecht zeitigen. Freilich ohne positives Wissen geht es nicht, selbstverständlich nicht, aber dieses positive Wissen, von dem so viel Lärm gemacht wird, es muß nur richtig eingeschätzt werden, es muß nicht der Tyrann der Kinder werden, sondern nur ihr Diener sein, der ihnen hilft die höheren Kräfte, die noch schlummern, zu entwickeln.

Das vorliegende Buch soll allein zunächst nach dieser Seite hin bewertet werden: nämlich als Dokument, welche Schaffenskräfte schon im Kinde verborgen liegen. Es ist also keine Spielerei irgend welcher Art, die die moderne Schule treiben will. Die von meiner Klasse geleistete Arbeit war die ernsteste Arbeit, die überhaupt denkbar ist. Die offizielle Schule stellt so hohe Anforderungen an die Kräfte des Kindes nicht, wie ich es getan habe. Sie ist zufrieden, wenn das Kind dem bequemen, stufenmäßig sich aufbauenden Gedankengang des Lehrers folgt, sie verlangt nur das Nachmalen, das Nachschreiben, das Nachgehen eines vorausgegangenen Weges. Wir modernen Schulleute verlangen vom Kinde das Finden eigener Wege in allen Disziplinen.

Was hat dagegen die alte Schule an Früchten gezeitigt? Zu welchen Resultaten kommt sie? Nun sie ist z. B. zu jenen gequälten, ledernen Schulaufsätzen gekommen über die Alpen, über den Maikäfer, über Gott weiß was für langweilige Dinge, über die kein Mensch etwas aufschreiben würde, und wenn er es möchte, würde er es sicher nicht in so lederner, schulmeisterlicher Art und Weise tun. Man muß den Schulekel erlebt haben, der ganze Klassen wie eine bleierne Last drückt, unter der Fuchtel dieses herkömmlichen Unterrichts!

Und ebenso im Zeichnen! Diese widerwillig angefertigten, langweiligen Zeichnungen, diese Ornamente, die das Kind nicht interessieren, der ganze Betrieb, der ihm die Sache noch mehr verekelt. (Zeichne diese Linie! jetzt die! jetzt die! Du sollst das und das noch nicht zeichnen, erst sollst du mit dem andern fertig sein! usw.). Zu diesen Früchten kommt die offizielle Schule, Früchte, die sinnenfrische Kinder wie alle vorurteilsfreien Lehrer gleichmäßig anekeln.

Nun bedenke man, was die kommende Schule, die auch dieses bescheidene Büchlein mit vorbereiten helfen will, dereinst leisten wird dadurch, daß sie die Entwicklung der Schaffenskräfte im Kinde auf ihre Fahne schreibt.

Diese „Geschichte" und diese „Bilder" haben kleine, zehnjährige Mädchen gefertigt, die nur hin und wieder und ganz verstohlen derartige freie Arbeiten liefern können. Wie anders würde dieses Buch geworden sein, wenn die Kinder vom ersten Schultage an zu solcher frischfröhlicher Produktion erzogen worden wären.

Welche Früchte lassen sich erwarten, wenn eine Klasse acht Jahre lang frei ihre Kräfte entwickeln dürfte? Welche allgemeine Arbeitsfreudigkeit muß lebendig werden, welche geschickten Kinder, welch prachtvolle, einsichtige und tatkräftige Menschen werden aus einem solchen Unterricht hervorgehen.

So erzogene Menschen werden dann

dereinst auch schaffend ins Leben eingreifen und fruchtbar sich überall betätigen, und gerade die hat unsere Zeit ja so bitter nötig.

Und dabei ist, wie gesagt, durchaus nicht an eine einseitige Forcierung der schriftstellerischen und zeichnerischen Fähigkeiten gedacht. — — —

Und nun noch ein Wort an alle diejenigen Kolleginnen und Kollegen, die „so etwas gar nicht wagen“.

Wenn ich mich in meinem Unterricht eng an die allgemein verbindlichen Vorschriften meiner Behörde gehalten hätte und niemals eigene Wege im Unterricht zu gehen mir erlaubt hätte, so wäre ich niemals zu derartigen Resultaten gekommen. Je strenger man sich an seinen vorgeschriebenen Lehrplan hält und an alle jene schönen Ketten, die dem freien Schaffen des Lehrers umgelegt werden, je mehr man bestrebt ist, ein guter Beamter zu sein, desto weniger taugt man als Schulmeister.

So unangenehm es auch ist, aber es muß immer wieder gesagt werden: Die Kräfte wachsen nur in der Freiheit, und wer nicht den Mut hat, sich über die Torheiten und Engherzigkeiten seiner Vorgesetzten einfach hinwegzusetzen, der wird niemals imstande sein, den Kindern das zu geben, wonach sie so sehr verlangen: Arbeitsgebiete und Arbeitsgelegenheiten, mit denen sich ihr Interesse vermählen kann.

Das mögen sich alle Schulbehörden in deutschen Landen merken, vor allem aber alle Schulinspektoren und Schulvorsteher, wenn sie einmal einen Lehrer bei ernster, angestrengter, aber „unerlaubter“, d. h. nicht vorgeschriebener Tätigkeit antreffen.

So schicke ich dieses Büchlein hinaus in die Welt, als einen Gruß an alle wagmutigen Gesellen, im Herzen mit einem heißen Dank an meine Klasse, die in so hingebungsvoller Weise auf meine Pläne eingegangen ist. (Was zeichnest du da denn, Mimi? Soll das eine Windmühle sein? Nein, das ist vierblättriger Klee, daß das Geburtstagskind viel Glück hat im Leben! Als ich das hörte, war es „mir, als ob ich die Hände aufs Haupt dir legen sollt'“!)

Schade, daß das Büchlein nun nicht mehr wiederspiegelt all die Kinderfreude, die lebendig wurde während seiner Entstehung, das herzliche und herzige Lachen und der Jubel, der laut wurde, wenn einmal wieder eine einen guten Einfall gehabt hatte.

Möge unser „Geburtstag“ mithelfen, daß dereinst für alle Schulkinder Deutschlands der große Geburtstag anbricht, wo die erzwungenen Arbeiten, die die Schule heute von ihnen verlangt, und der ganze ungeheure Druck, unter dem wir Schulleute leiden, schwindet, und eine neue Schule geboren wird, deren Aufgabe es ist, den Unterricht dem Leben ähnlicher zu gestalten, die große Kluft zwischen Spiel und Arbeit zu überbrücken, daß bald ein neues, gesundes und glücklicheres Volk entsteht als das jetzige.

Dann wird dieses Büchlein als erstes, ungefälschtes Dokument kindlicher Schaffenskraft Zeugnis ablegen für die große geistige Bewegung unserer Zeit, die die Beseligung des Kindes auf ihre Fahne geschrieben hat.

Ich wollte, sie wüchsen nun überall wie Pilze aus der Erde, alle die Schulklassen, in denen produziert wird, und überall und überall würde Zeugnis abgelegt von dem neuen Pfingstgeiste, der über unsere Lehrer kommen muß.

So widme ich es von ganzem Herzen allen, die Kinderarbeit lieben und zu schätzen wissen

Bremen, im Sommer 1906

Der Herausgeber.

RUNDSCHAU

DER SCHULKONFLIKT IN ENGLAND.

VON FRANCIS W. HIRST - LONDON

In England sind die römischen Katholiken fast ein so kleiner und unmaßgeblicher Teil der Bevölkerung wie die Protestanten in Österreich. Wenn man die Partei der Hochkirche den Katholiken zuzählt, so glaube ich nicht, daß man selbst dann ein Zehntel der Bevöl-

kerung herausbrächte. Daher gibt es in England keine klerikale Partei von wesentlicher Stärke, aber es gibt eine sehr starke antiklerikale Partei, die ein sehr wachsames Auge auf die Lehren und das Rituale der Kirche von England hat und heftig jeden Geistlichen oder Bischof öffentlich anklagt, der irgendein Zeichen von sogenannter „römischer Praxis" zeigt.

Man muß nun wissen, daß wahrscheinlich 30 oder 40 Prozent der ganzen Bevölkerung Englands und vielleicht 10 Prozent der Bevölkerung in Wales nominell Mitglieder der englischen Kirche sind. Die meisten von ihnen sind nicht sehr regelmäßige Besucher des Gottesdienstes, aber in den meisten Teilen des Landes wird es als korrekt und gehörig angesehen, gelegentlich zur Kirche zu gehen. „Kirchgang" ist faktisch eine Art gesellschaftlicher Funktion. Aber es gibt natürlich auch eine große Anzahl sehr frommer und religiöser Leute in der englischen Kirche, und diese können in drei Klassen geteilt werden: die Hochkirchenmänner, die Breitkirchenmänner und die Niederkirchenmänner. Der Breitkirchenmann behandelt seine Religion als eine Art Wissenschaft, und je irrationeller das Dogma ist, desto mehr Vergnügen findet er daran, es weg zu erklären. Er neigt auch dazu, ein Erastianer zu sein, und betrachtet die Kirche als eine Art von Arche Noah, in der er gern Engländer aller Meinungen untergebracht sähe. Aber Breitkirchenmänner gibt es sehr wenige, und die wirklich wichtige Differenz liegt zwischen hoch und niedrig. Der Hochkirchenmann ist auch gewöhnlich ein Ritualist, glaubt an die Autorität der Kirche; der Niederkirchenmann oder Evangelist glaubt an die Autorität der Bibel. Beide jedoch benützen dasselbe Gebetbuch, und beide erklären, im Gebetbuch eine weitgehende Sanktion ihrer Meinungen zu finden. Diese zwei Parteien haben weit voneinander abweichende Ansichten über die Art des religiösen Unterrichtes in den öffentlichen Elementarschulen des Landes. Der Hochkirchenmann besteht darauf, daß der religiöse Unterricht durch einen Geistlichen gegeben werde und daß dieser entschieden Katholik sein müsse, denn er betrachtet die anglikanische Kirche als eine katholische Kirche und wünscht so viel Kinder als möglich in ihren Glauben und Verband zu bringen. Einige gehen so weit wie die Römisch-Katholischen selbst und erklären kühn, daß sie es vorziehen, keinen Religionsunterricht in den Schulen zu haben, als einen auf die Bibel allein beschränkten. Der Niederkirchenmann andererseits erklärt sich für vollkommen befriedigt, wenn ein wenig einfacher Bibelunterricht täglich in der Schule erteilt wird. Dies geschieht auch wirklich in ungefähr der Hälfte der Schulen und in allen jenen, die aus öffentlichen Mitteln erbaut sind.

Der in diesen Schulen gegebene religiöse Unterricht erscheint den Nonkonformisten vollkommen ausreichend und, wie ich gesagt habe, auch den Niederkirchenmännern. Der gegenwärtige Konflikt betrifft daher nur jene Schulen (ungefähr die Hälfte aller), die durch Religionsgenossenschaften und Sekten erbaut wurden, aber jetzt durch allgemeine Steuern und Lasten erhalten werden. Alle stimmen darüber überein, daß die Zentral- und Lokalschulbehörden, letztere gewählte Körperschaften, die unbeschränkte Führung und Beaufsichtigung über den weltlichen Unterricht haben müssen. Aber die Hochkirchenmänner und Katholiken beanspruchen, daß in von ihnen erbauten Schulen alle Lehrer römisch-katholischen oder anglikanischen Glaubens sein sollen.

Das Gesetz nun, das eben das Unterhaus mit so enormer Mehrheit passiert hat, ist auf zwei Hauptgrundsätzen basiert: erstens, daß keine Prüfung der Lehrer stattfinden solle, zweitens daß keine bestimmte Religion, das heißt keine einer besonderen Kirche eigene Religion in öffentlichen Schulen, die aus öffentlichen Fonds erhalten werden, gelehrt werden solle. Einige vernünftige Ausnahmen sind erlaubt, aber jenes ist der Hauptzweck des Gesetzes.

Vom Appellationshofe wurde kürzlich ein Urteil gefällt, daß selbst auf Grund des Unterrichtsgesetzes von 1902 eine Unterrichtsbehörde nicht verpflichtet

ist, Lehrer für das Lehren bestimmter konfessioneller Bekenntnisse zu bezahlen, wie solches von den Römisch-Katholischen und den Hochkirchenmännern gefordert wird. Im ganzen ist diese Entscheidung geeignet, die Opposition gegen das Gesetz im Oberhause zu schwächen. Es ist vollkommen richtig, daß drei Viertel der Bischöfe und die Hälfte der Geistlichen der Kirche von England dem neuen liberalen Regime feindlich gegenüberstehen Aber die große Mehrheit der Laien der Kirche von England ist davon ganz befriedigt. Dies war im Frühsommer zu beobachten. Die Agitation, die durch die Bischöfe und Geistlichen geführt werden sollte, ergab, daß diese Offiziere ohne Armee seien, und sie ließen rasch ihre Indignationskampagne fallen und begnügten sich, statt dessen Indignationsbriefe an die Zeitungen zu schreiben.

Aus diesen Gründen wage ich es, vorauszusagen, daß das gegenwärtige Schulgesetz das Oberhaus passieren und die königliche Zustimmung mit verhältnismäßig geringfügigen Änderungen erhalten wird.

s. „Die Zeit“, Wien 24. 8. 06.

DIE KIRCHLICHE DRESSUR DER VOLKSSCHULLEHRER.

Ein bemerkenswertes Eingeständnis über die Erfolglosigkeit der kirchlichen Dressur des Volksschullehrerstandes findet sich in einem pietistischen Organ, dessen Ausführungen „Die Chronik der Christlichen Welt“ mitteilt. „In Preußen“, so schreibt das fromme Blatt, „haben wir bis auf diesen Tag fast nur konfessionelle Schulen, und an den allermeisten derselben hat die Lokalschulinspektion immer in den Händen der Landeskirche gelegen. Auch die zweite Instanz, die Kreisschulinspektion, wird immer noch weitaus überwiegend von Theologen — sei es im Haupt- oder Nebenamte — versehen, und auch die höheren Schulaufsichtsbeamten (Regierungsschul- und Ministerialschulräte) haben vielfach Theologie studiert. Man sieht also, in welch starkem Maße die Landeskirche bisher schon an der Schulaufsicht beteiligt gewesen. Hat diese Kirche nun das rapide zunehmende Schwinden des ‚christlich-sittlichen Charakters‘ unseres Volkes aufhalten können? Das wird keiner behaupten. Bei allem äußerlichen Einfluß auf die Schule fehlt ihr dazu die innere Kraft, und die kann ihr durch kein Gesetz verliehen werden. Fast alle Volksschullehrer machen die Volksschule mit ihrem positiven Religionsunterricht durch und besuchen außerdem den pfarramtlichen Katechumen- und Konfirmandenunterricht. Die Präparandenbildung ist eigentlich nur eine Fortsetzung und Erweiterung des Volksschulunterrichts. Dann kommt das Seminar. Sehr viele Seminardirektoren, ohne Frage ist es die Mehrzahl, sind Theologen, und nicht viel anders ist es bei den Oberlehrern. Es sind also auch hier die Theologen, die einen sehr weitgehenden Einfluß auf die Entwicklung des künftigen Lehrers haben. Der Religionsunterricht in den Seminarien wird in den meisten Fällen von Theologen gegeben. Und trotzdem der radikale Freisinn unter den jungen Lehrern. Es fehlt eben auch hier, trotz des großen äußeren Einflusses, an der inneren Kraft, die jungen Lehrer zu gewinnen, sogar auch nur zum Teil. — Die Landeskirche kann sich wahrlich nicht beklagen, daß sie keinen Einfluß auf die Schule und die Lehrer habe. Es gibt keinen anderen Stand, auf den ihre Einwirkung so stark und andauernd ist als der Lehrerstand, und gerade hier dominiert der Freisinn.“ Der bedenklichste Umstand wird bei dieser Kritik nicht berührt, daß nämlich die Lehrer, von denen man genau weiß, daß sie in religiöser Hinsicht aufgeklärten Meinungen huldigen, fortdauernd gezwungen werden, den Religionsunterricht im Sinne der buchstabengläubigen Orthodoxie zu erteilen!

s. Wiesbadener Tageblatt vom 25. 9. 06.

RESOLUTION DES DEUTSCHEN PFARRERTAGES ZU DRESDEN.

1. Der deutsche evangelische Pfarrerverein stellt sich freudig und entschlossen auf den Boden der Anschauung, daß der Religionsunterricht als Herz und Krone aller Erziehungsarbeit der deutschen Schule erhalten bleiben und ihm aus-

reichende Stellung im Lehrplane der Schule gewährt werde. 2. Er erkennt an, daß die Gegenwart an die Beschaffenheit des Religionsunterrichts in mancher Beziehung neue, jedenfalls aber heute wie allezeit die höchsten Anforderungen stellt. 3. Er erwartet von dem Zusammenwirken der kirchlichen, theologischen und pädagogischen Elemente eine fortgesetzte Vertiefung und Ausgestaltung des Religionsunterrichtes, die diesem wichtigsten Zweige des Erziehungswesens im evangelischen Volksleben die Beachtung und Wertung sichere, die er verdient. 4. Er hält es für dringend erwünscht, daß über die wirkliche Lage und Beschaffenheit des Religionsunterrichtes in allen deutschen evangelischen Landeskirchen, namentlich über die aktive Beteiligung des evangelischen Pfarramtes am Religionsunterrichte eine baldige Erhebung veranstaltet und für das Recht des Pfarrers an der Mitarbeit bei dem Religionsunterrichte in der Schule fortgesetzt entschieden gewirkt werde.

STAATLICHE AUFSICHT ÜBER DEN ZEICHENUNTERRICHT

Das Wort „Aufsicht", wie es populär gebraucht wird, hat eine unbestimmte Bedeutung. Es kann nichts weiter als Aufsicht bezeichnen, oder Aufsicht mit einem unbestimmten Betrag von gesetzmäßiger Gewalt zu bestimmen und anzuordnen oder es kann volle gesetzliche Gewalt anzuordnen und selbst zu befehlen in sich schließen. Das Wort „Zeichnen" ist ebenso ungewiß. Ein Kursus im Zeichnen kann eine Reihe von Stunden in der Projektion oder in mechanischer Perspektive sein oder eine sorgfältig ausgearbeitete Verbindung des Naturstudiums, der Malerei und der Kunstgeschichte. Staatliche Aufsicht über den Zeichenunterricht ist daher ein Ausdruck, dessen Bedeutung nicht ohne Untersuchung bekannt sein kann. Man kann damit regierungsseitige Oberaufsicht über den Unterricht im Zeichnen meinen, wie diejenige, welche einst von South Kensington, London, ausging; oder es kann andererseits nur das wohlwollende Interesse des Staates an dem, was innerhalb seiner Grenzen im Reiche des Kunstunterrichts geschieht, gemeint sein, wie in Massachusetts. Dies sind die typischen Extreme, sie können als das monarchische und das demokratische Aufsichtssystem bezeichnet werden. Alle anderen Systeme, die es geben mag, entstehen durch die Vermischung der monarchischen und demokratischen Elemente in dem Geiste, der sie beseelt.

Jedes System hat seine Vorzüge und seine Mängel.

Der Hauptvorzug des monarchischen Systems liegt in seiner schnellen Wirksamkeit. Wenn eine Zentralgewalt, ein festes erreichbares Vorbild, eine vollendete Organisation und die Gewalt, den Verordnungen durch Belohnung oder Bestrafung Nachdruck zu verleihen, gegeben sind, dann erscheinen die Ergebnisse auf der Stelle, sei es im Reiche der Politik, der Religion, der Erziehung, der Wissenschaft, des Handels oder der Kunst. Derart war das militärische System Roms, derart das religiöse System Mohammeds und das Erziehungssystem der Jesuiten. Derart ist das Handelssystem jedes Trusts und das politische System jedes Ringes. Durch ein solches System, das im Jahre 1860 in England auf industrielles Zeichnen angewendet wurde, ließ Massachusetts sich im Jahre 1870 blenden. Auf das Problem des Handfertigkeitsunterrichts in einer großen Stadt angewendet, wird es die Bürger durch fast augenblickliche Erfolge in Erstaunen setzen. Und diese Erfolge werden wahrscheinlich ganz vorzügliche sein: Der Zeichendirektor oder der Direktor des Handfertigkeitsunterrichts ist mutmaßlich dem Durchschnitts-Klassenlehrer in besonderem Wissen wie in technischer Fähigkeit weit voraus. Da sein Maßstab daher relativ hoch ist, so wird er eine heilsame Wirkung auf die Arbeit aller unteren Grade ausüben. Man ist versucht zu glauben, daß ein solches System das einzig mögliche System in einer großen Stadt und daher auch das einzige System ist, welches für jene größeren Anzahl von Lehrern, die in einem Staate vereinigt sind, empfohlen werden kann. Das System, welches Walter Smith im Jahre 1870 in Massachusetts einzurichten versuchte, ist dasselbe System, welches

die Royal Academy von England zum Heiland der britischen Kunst und die École des Beaux Arts von Frankreich zum Mekka der Kunstwelt machte.

Die Mängel des monarchischen Systems sind in seiner Natur begründet und unvermeidlich. Da die Zentralgewalt menschlich ist, so ist sie fehlbar; das feststehende erreichbare Muster ist tot, da es feststeht; die vollkommene Organisation wird mechanisch und automatisch in ihrem Wirken und zerstört auf diese Weise alle Hoffnung auf Verbesserung: der Zuchtmeister, dem allerlei „gesetzliche Gewalt“ erteilt worden ist, hemmt die Eigentümlichkeit und tötet den Ehrgeiz, und es kommt die Zeit, wo man mit dem „Prediger“ sagt: „Was geschieht, das ist zuvor geschehen, und was geschehen wird, ist auch zuvor geschehen.“ Diejenigen, welche von Natur an das göttliche Recht der Könige und an das große Götzenbild glauben, das vom Jupiter herabfiel, diejenigen, welche die Macht des einen über die Rechte der vielen stellen, diejenigen, welche augenblickliche Ergebnisse höher schätzen als Früchte, die werden immer das monarchische System begünstigen. Aber jedes Zeitalter hat seine Philister, seine Ketzer, seine Radikalen, seine Propheten, seine Helden gehabt. Die Kirche hat stets mit einer Reformation zu rechnen gehabt. Throne sind immer über Vulkanen der Revolution erbaut worden. Royal Academies können sicher darauf rechnen, von Präraffaeliten, und Écoles des Beaux Arts, von Impressionisten geärgert zu werden. Die Unsicherheit des monarchischen Systems, der vorübergehende Wert seiner besten Ergebnisse sind ebenso ernsthafte Mängel als der Automatismus.

Das demokratische System ist stark, wo das monarchische System im Stiche läßt, und ist schwach, wo jenes System wirksam ist.

Seine größte Schwäche erscheint darin, daß es ihm nicht gelingt, augenblickliche Ergebnisse von einem vorgeschriebenen Typus hervorzubringen und zu kontrollieren. Weil keine mit willkürlicher Macht bekleidete zentrale Autorität vorhanden ist, kann es auch kein zu erzwingendes Muster der Vortrefflichkeit geben. Man sagt: Da es an einem solchen Muster, an allen regulierenden Kräften fehlt, kann das System niemals Übereinstimmung im Ziel noch Gleichförmigkeit im Ergebnis zeitigen. Wenn kein König in Israel ist, tut jedermann, was in seinen eigenen Augen recht ist. Ein solches „Laissez faire“-System ist für manche Geister überhaupt kein System. „Amerika!“ rief Carlyle aus, „das glücklichste Land in der Welt ohne eine Regierung!“

Die Stärke der Demokratie liegt in der Tatsache, daß sie keiner Regierung bedarf; denn, wenigstens theoretisch, beherrscht jede Einheit sich selbst. Die Demokratie ist nur auf der Grundlage einer sich selbst regierenden Mehrheit möglich. Ein demokratisches Aufsichtssystem setzt verständige, sich selbst leitende Untergeordnete voraus. Wenn sie nicht vorhanden sind, so sind die Ergebnisse solcher Aufsicht unansehnlich; aber wo sie vorhanden sind, da sind die Ergebnisse am Ende allen Resultaten, welche unter einem monarchischen System erzielt werden können, unermeßlich überlegen. Dafür gibt es mehrere Gründe.

Erstens: Ein demokratisches System setzt einen Preis auf Persönlichkeit. „Die Massen sind roh, schlecht, unfertig. Ihnen muß man nicht schmeicheln, sondern man muß sie bilden,“ sagt Emerson, „aber die Einheiten, aus denen diese Masse zusammengesetzt ist, sind geschlechtslose Tiere, von denen jedes zu einer Bienenkönigin werden kann.“ Das Licht, sagt der Anhänger der Entwicklungslehre, rief das Auge hervor. Die Möglichkeit, auf Schallwellen zu reagieren, schuf das Ohr. Die Nachfrage nach einsichtsvollen, sich selbst leitenden Männern und Frauen wird die Kräfte anregen, welche sie hervorbringen.

Zweitens: Das demokratische System befördert die Eigentümlichkeit. Wessen Aufgabe feststeht, wessen Methoden vorgeschrieben, wessen Ergebnisse vorherbestimmt sind, der kann nicht original sein, wenn er auch wollte. Jene Kraft zur Initiative, jene Erfindungsgabe, jener Wagemut, welche dem Menschen eigen sind und welche ihn so weit von der

übrigen Tierwelt trennen, finden unter einem monarchischen System keine gesetzmäßigen Mittel.

Drittens: Ein demokratisches System macht ein fortschreitendes Ideal möglich. Von selbst eintretende Abweichung vom Typus, jenes unenthüllte Geheimnis der Biologie, ist das stets offene Tor in der Entwicklung gewesen. Durch jene Ausfallspforte sind die Heere des Lebens hervorgegangen, erobernd und um auch ferner zu erobern. Die Möglichkeit der Abweichung von dem Angenommenen und dem Verlangten ist das Tor der Hoffnung im Reiche des Verstandes und des Herzens. Der ureigene wunderliche Einfall, der Gedanke, der Versuch, die Schlußfolge des geringsten individuellen Menschen kann sich für die ganze Menschheit von unschätzbarem Werte erweisen. Der Fortschritt muß, wie es immer geschehen ist, durch das Heraustreten des Einzelwesens aus Reihe und Glied bewirkt werden. Das monarchische System verhindert die Abweichung und verzögert daher den Fortschritt. Es kann Veränderungen nicht ertragen, welche von Untergebenen angeregt sind. In der Tat ist jegliche Veränderung in einem öffentlich verkündigten Vorbild eine Einräumung, daß das Vorbild kein Vorbild und daher dem Zweifel und der Geringschätzung freigegeben ist. Unfehlbarkeit der Zentralgewalt ist die einzige logische Voraussetzung für ein monarchisches System, welches in seinen Wirkungen vollkommen sein soll.

Aber ist es wahr, daß es unter einem demokratischen Aufsichtssystem keine Zentralgewalt, kein Muster der Vollkommenheit, keine zwingende Gewalt gibt? Ist Amerika ohne Regierung? Ist die freie Erziehung in Amerika ohne Leitung, ohne Ideale, ohne Anregungen? Die Geschichte hat die Antwort darauf gegeben; und eine Antwort darauf wurde erst kürzlich dadurch gegeben, daß eine Gesellschaft von Engländern kam, deren Mission nach den Vereinigten Staaten darin bestand, unserem demokratischen Erziehungssystem das Geheimnis seines Erfolgs abzulauschen. Wenn diese Forscher scharfsinnig waren, so entdeckten sie das Geheimnis, aber sie fanden es weder in dem gedruckten Lehrplan noch in eigentümlichen Unterrichtsmethoden. Das Geheimnis liegt in der Tatsache, daß nach Jahrtausenden mühsamer Erfahrung mit falschen Göttern die Menschen hier angefangen haben, der Freiheit zu vertrauen. Sie sehen endlich ein, daß die Schwäche nicht durch Unterstützung von außen überwunden, daß der Irrtum nicht durch äußere Macht ausgerottet werden kann. Das einzige Heilmittel ist das reichere innere Leben, welches durch Freiheit möglich gemacht wird.

Unter einem Aufsichtssystem wie in Massachusetts wird der staatliche Aufseher, weil er keinen vorgeschriebenen Studiengang zu überwachen hat, genötigt, sich auf die unwandelbaren Gesetze der Schönheit und die wesentlichen Grundsätze des Unterrichts zu berufen. Weil er kein künstliches Vorbild aufrecht zu erhalten hat, muß sein Motto sein: „Treue gegen die Wahrheit, soweit sie enthüllt ist“, und sein Ideal muß ein beständig werdendes Ideal sein. Weil er keine gesetzmäßige Gewalt hat, muß er sein Ansehen nach und nach durch die zwingende Kraft der durch ihn verkündigten Wahrheit gewinnen. Der Aufseher, der uneigennützig nach Wahrheit und Schönheit strebt, der infolgedessen ohne Scham oder Reue ein stets sich veränderndes Ideal innehaben kann, dessen einziges Ziel es ist, ohne Furcht oder Gunst gegen alle redlich zu sein, wird sicherlich früher oder später zu einem Stande der Würde oder Macht gelangen, der weit erhaben ist über dem, der durch gesetzliche Bestätigung erteilt werden kann. Freiwillige Opfer sind reicher als Zehnten. Die Liebe ist stärker als die Furcht. Die Früchte des Gartens der Hesperiden sind besser als die Äpfel Sodoms.

BOSTON. HENRY TURNER BAILEY

EIN SCHÜLERVEREIN FÜR KUNSTERZIEHUNG

An der Düsseldorfer Oberrealschule ist Ostern 1904 ein Verein entstanden, der wohl einzig dasteht: ein Schülerverein für Kunsterziehung. Gewöhnlich pflegen nur Lehrer sich um Kunsterziehung zu kümmern; die Erfolge des

„Schadowbundes" in Düsseldorf zeigen, daß die Schüler sich mindestens ebenso gut selbst erziehen können. In den folgenden Zeilen sei kurz dargestellt, wie der Verein sein Ziel, die Kunsterziehung, zu erreichen sucht.

Im Mittelpunkt steht der Skizzierausflug in die Umgebung, der an jedem Samstagnachmittag unter der Leitung des Vorsitzenden, zuweilen auch eines Malers, unternommen wird. Bei den Arbeiten, die in jeder Technik ausgeführt werden können, wird auf flotte und richtige Wiedergabe der Natur, auf geschmackvollen Ausschnitt und auf harmonische Flächenverteilung geachtet. Im Winter und bei schlechtem Wetter zeichnet der Verein in der Schule nach gemietetem Modell oder im Kunstgewerbe-Museum, das ihm freien Eintritt gewährt; auch die Gemäldeausstellungen besucht er häufig. Dazu kommen noch Vorträge mit anschließenden Diskussionen über künstlerische, kunstgeschichtliche und kunstgewerbliche Themata, die teils von Schülern, neuerdings aber auch von einem Maler gehalten werden. In jedem Jahre finden ein Preiszeichnen und mehrere Illustrationsübungen statt; bei den letzteren werden Entwürfe für Illustrationsübungen von Gedichten gefordert, die sich jeder beliebig auswählen kann und für deren Ausführung er jede Technik verwenden darf. Der Schadowbund besitzt eine Bücherei von etwa 50 Nummern (Künstlermonographien, kunstgeschichtliche, kunstpädagogische und farbentechnische Abhandlungen). Das Kunstgewerbe-Museum stellt ihm außerdem seine sämtlichen Zeitschriften im Lesesaal zur Verfügung. Sodann veranlaßte der Verein, daß die Schule mit Künstlersteinzeichnungen ausgeschmückt wird; er bestreitet zwei Drittel der Kosten für die Bilder, während das übrige Drittel und die Rahmen von der Schule bezahlt werden. Im Zeichensaal wird er eine ständige Ausstellung für alle Zweige des Buchschmucks (Arbeiten von Behrens, Eckmann, Cissarz, Moser usw.) einrichten, um bei den Schülern die Anforderungen zu erhöhen, die sie an die künstlerische Ausstattung eines Buches stellen. Ein Modellierkursus, leichtere kunstgewerbliche Übungen, sowie ein von einem Maler geleiteter Besuch der Kölner Kunstausstellung und der Kölner Kirchen sind noch in Aussicht genommen. Die jeweiligen Ergebnisse der Vereinstätigkeit werden alle Jahre oder alle zwei Jahre in einer Ausstellung im Kunstgewerbe-Museum gezeigt. Dem Schadowbunde kommen bei seiner Arbeit der Direktor der Schule, der Zeichenlehrer, die verschiedenen Gemäldeausstellungen und vor allem das Kunstgewerbe-Museum aufs freundlichste entgegen. Die Mitglieder gehören den Klassen OIII bis OI an; ihre Zahl beträgt gegenwärtig 36. Die Teilnahme an sämtlichen Veranstaltungen ist freigestellt; das Mitgliedsgeld beläuft sich auf eine Mark im Tertial. An zwei anderen höheren Schulen Düsseldorfs sind ähnliche Vereine im Entstehen begriffen.

DÜSSELDORF AUGUST KUTH.

BÜCHER

Religionsgeschichtiche Volksbücher. Herausgegeben von Fr. Michael Schiele-Marburg. Halle a. S. Gebauer-Schwetschke, Druckerei und Verlag.

Die Theologie hat lange ein weltabgeschiedenes Dasein geführt in dickleibigen, mit Gelehrsamkeit vollgepfropften Bänden und in den Hörsälen der Universität für wenige Eingeweihte; dem Volk bot man Steine statt Brot. Ein so freisinniger Dogmatiker wie K. Hase hielt es noch für nötig, bei jedem Lehrstück in seiner Dogmatik den künftigen Pfarrern Anweisung zu geben, was davon dem Volksunterricht zu bieten sei. Aber der nie versiegende Wahrheitsdrang und nicht am wenigsten die Öde der leerstehenden Kirchen haben allmählich dazu geführt, das Volk auch über die Resultate dieser Forschung aufzuklären.

Zu dieser Art von Veröffentlichungen gehören auch die religionsgeschichtlichen Volksbücher. Fachmänner führen in gemeinverständlicher Darstellung in die Religion der Bibel, die Religionsgeschichte, Ethik, Religionsphilosophie ein. Die Hefte sind auch wegen des niedrigen Preises jedermann zugängig. Daß hier Gediegenes geboten wird, liegt in der Natur der Sache. Trotzdem richtet sich gegen den Inhalt lebhafter Widerspruch.

Wir haben ja wenigstens zwei scharf ausgeprägte theologische Richtungen, unvereinbare Gegensätze, die orthodoxe und liberale. Beide erheben den Anspruch, wissenschaftliche Arbeit zu leisten, die Resultate derselben aber sind völlig verschieden. Es zeigt sich das so recht deutlich an den theologischen Grundrissen und Lehrbüchern, die von beiden Seiten aus für das Ganze der Theologie geliefert worden sind. Die Volksbücher nun bringen den Ertrag der Arbeit der freisinnigen Theologie. Ist das nun Wahrheit, oder findet man sie auf der anderen Seite? Die Frage ist nicht so kurzerhand zu beantworten. Die orthodoxe Schule geht mit einer fertigen Theorie an die Bibel heran, sie muß sich durch Forschung bewähren. Alle wissenschaftlichen Hilfsmittel werden verwertet, um schließlich den Lehrgehalt einer bestimmten Konfession hell erstrahlen zu lassen. (Wohlgemerkt, nur an die äußerste Rechte ist bei dieser Charakteristik gedacht.) Das ist nun das gerade Gegenteil von Wissenschaft und wissenschaftlichem Streben. Leitstern jeder Forschung muß das Bemühen sein, die Tatsache erkennen zu wollen, man wird also zunächst von schon vorhandenen Theorien absehen müssen. Aber so leicht ist das auf diesem Gebiet nicht, denn die Bibel selbst bietet schon Theorien über die berichteten Tatsachen und ihren Zusammenhang. Was der selige Kurtz als „Heilige Geschichte“ vortrug, ist im wesentlichen die Auffassung der letzten Redakteure der alttestamentlichen Bücher. Und selbst in den Evangelien hat sich über dem Überlieferungsstoff bereits eine Schicht abgelagert, die Auffassung des Evangelisten bzw. der Gemeinde. Wieviel saure Arbeit, verbunden mit Anfeindung und Verfolgung, nötig war, um durch diese Decke zur Quelle vorzudringen, das liegt in der Leidens- wie Ruhmesgeschichte der Theologie von Semmler an über D. Strauß und H. Chr. Baur bis zu unsern Tagen ausgebreitet. So gibt es reine Wissenschaft nur auf der linken Seite der Theologie.

Welches sind nun die hervorstechenden Erfolge dieser Arbeit? Vor allem der, daß wir uns gewöhnt haben, wieder mit eigenen Augen zu sehen. Wir lesen die biblischen Schriften nun wie andere religiöse Urkunden und versenken uns ganz in den Geist des Autors, nachdem durch rücksichtslose Kritik alle Hindernisse hinweggeräumt sind. Wer vom Bann der orthodoxen Betrachtung der Bibel befreit wurde, dem geht es wie dem Wanderer, dem dichte Nebel das Hochgebirge verschleierten: Wenn die Sonne durchbricht und die Wolken sich teilen, dann stehen die gewaltigen Berge in erhabener Schönheit vor ihm. Daß wir in der Bibel Kunstwerke unbefangen genießen können, ist Wirkung der kritisch-historischen Richtung.

Und das ist auch für die Schule ein großer Gewinn. Die Reformbewegung in bezug auf den Religionsunterricht wird das als Ziel ansehen müssen: das Schönste aus der Bibel auswählen und auf die Jugend wirken lassen, Jesaias und Matthäus nicht anders behandeln als Goethe und Lessing. Erst, wenn wir Lehrer vor allem, dann aber auch die Eltern sich dieselbe Unbefangenheit gegenüber den biblischen Stoffen errungen haben wie gegenüber der Profanliteratur, ist die Religionsfrage gelöst. Was die Kirche aus der Bibel machen will, ist ihre Sache, die Schule ist nicht ihre Magd, sondern eine Stätte freien Schaffens.

Die „Heilige Geschichte“ ist lange ein gegen alle übrigen religionsgeschichtlichen Stoffe abgegrenztes Gebiet gewesen, wo andere Kräfte und Gesetze gelten sollten, als sonst in der Geschichte; jetzt zeigt sich, daß die alten Geschichten, welche dartun, wie Gott die Juden geführt hat, nicht anders zu behandeln sind, wie jeder andere religionsgeschichtliche Stoff. So ist Aus-

sicht vorhanden, daß dereinst Religionsgeschichte und Religionsphilosophie eines der schwierigsten Probleme lösen werden. So weit sind wir nun noch nicht. Es ist gut, zu wissen, wie unsicher geschichtliche Erkenntnisse oft und hier im besondern sind. Einzelne Forscher haben deshalb das Fragliche angedeutet. Auch der Laie muß wissen, daß die Wissenschaft auf einer unendlichen Bahn schreitet und muß fühlen, welche Freude im Wahrheitsstreben liegt.

Im Mittelpunkt des religiösen Interesses steht heute mehr als je die Gestalt Jesu. Wenn auch das letzte Wort über ihn noch nicht gesprochen ist, eins ist sicher: Was die drei Kirchen aus seinen Worten herauskonstruieren, ist Auffassung einer späteren Zeit, nicht die seine. Er ist immer mißverstanden, schon von seinen Schülern; seitdem wir gelernt haben, seine Worte auszugraben, ist er uns aus Himmelshöhen näher gerückt, aus dem präexistenten Logos ist der religiöse Genius geworden und der erhabene Menschensohn, der uns ein Führer sein kann im Ringen zur Höhe sittlicher Vollendung.

Diese Volksbücher sind ein Teil der sich unaufhaltsam vollziehenden Reformation, die Fortführung derjenigen des 16. Jahrhunderts. Ob unsere Kirche die Kraft gewinnt, sich zu korrigieren? In der Antwort liegt ihr Schicksal. Wenn sie starrköpfig auf der Entwicklungsstufe des Reformationszeitalters beharrt, so geht die Flut der Entwicklung über sie hinweg.

Schon steht der vierte Stand abseits von der Kirche, die Universitäten, die Presse, die Lehrerschaft sind vorherrschend liberal. Die Kluft zwischen Kirche und Volk wird größer von Jahr zu Jahr. Alles fließt, es ist dem Menschen nicht gegeben, zu rasten und zu rosten, nach immer ferneren Zielen müssen wir jagen, wer nicht mitgeht, wird überrannt. Die religiösen Volksbücher helfen vorwärts, uns, das Volk, die Schule: deshalb Glück auf den Weg!

HAMBURG A. KOLTZ

Fr. Mittendorf, Pädagogischer Frühling. Braunschweig, E. Appelhans & Co.

Mit großer Belesenheit und gutem Geschick gibt hier ein für pädagogische Neugestaltung begeisterter Lehrer ein gedrängtes Bild der auf dem Kampfgebiete der Schule oft weit voneinander liegenden Gedankenarbeit. Was Pädagogen, Ärzte, Künstler und Sozialpolitiker in Büchern und Zeitschriften in gut geprägten Worten niedergelegt haben, ist dem Gedankengange des Verf. in Zitatform untergeordnet, so daß auch das Bekannte in interessanter Beleuchtung gern wieder entgegengenommen wird und als Teil eines großen Einheitlichen erscheint. Das neue Bildungsideal wird als aus unserer Zeit herauswachsend dargestellt und gezeigt, wie die im materiellen Raffinement wurzelnden Systeme des didaktischen Materialismus und des einseitigen Intellektualismus und Verbalismus die Sehnsucht nach der neuen Schaffensschule wach werden ließen, und wie ihr Zentrum, die wieder neu entdeckte Kindesseele, umgestaltend auf Kind und Lehrer einwirken muß. Wenn die Gedrängtheit der Zitate die Kritik an dem Alten zuweilen zu wuchtig erscheinen läßt, so schadet das dem Buche nicht, sondern entspricht nur seinem fröhlichen Titel.

HAMBURG JOHANNES GLÄSER

Die Verlagsanstalt F. Bruckmann, München, überrascht uns mit einer Gabe, die vielen hochwillkommen sein wird. Die sechste Auflage von H. St. Chamberlains „Grundlagen des 19. Jahrhunderts“ ist als „Volksausgabe“ erschienen. Die zwei stattlichen, schmucken Oktavbände sind ungekürzter Abdruck der großen Originalausgabe, und zwar sorgfältig durchgesehen und vielfach ergänzt. Die Seitenzahlen der Hauptausgabe sind am Rande angegeben. Der billige Preis ermöglicht nun, daß dem geistvollen und tiefgründigen Werke die weiteste Verbreitung gesichert bleibt.

Hg.

ERZIEHUNG ZUR MANNHAFTIGKEIT

AUCH EINE BUCHBESPRECHUNG VON KARL LORENZ-HAMBURG

Gerade zur Zeit der Novemberunwetter heult wieder ein Sturmwind durch den Bücherwald. Aus Altaussee in Steiermark ist er signalisiert. Mag schon sein, aber nimmer ist's ein Südwind, sondern ein echter Kampfessturm — der Römer nannte es furor teutonicus —, wie er sich in einem ehrlichen deutschen Herzen angesammelt hat und dann losstürzt als eine Naturmacht gegen alles, was hinfällig und schwach ist im Staate Deutschland.

Die Allzuvielen unter uns nehmen das so hin als eine Gabe Gottes oder des Schicksals, wie etwas Selbstverständliches, weil doch einmal die Zeit da ist, und schleichen ruhig zu ihrem Tagewerk weiter. Die Ängstlichen flüchten sich hinter die Öfen und winseln über das garstige Wetter. Die Aufrechten und Gesunden schreiten rüstig aus und möchten mit dem Sturmwind um die Wette laufen. So macht er ihnen Mut zum Kampfe mit des Lebens Mächten.

Das vermag nimmer ein „Sturmvogel“, wie man diese Sturmesrufe aus der ehrlichen Brust Gurlitts glaubte benennen zu können. Jener kommt im Sturm mit andern Möwen übers Meer geflogen, und wenn das Unwetter vorüber ist, ist auch er fort, und niemand denkt mehr an ihn. Wer aber einmal einen der lauten Gurlittwarnungsrufe gehört hat, weiß, daß sie einem immer, auch im hellsten Sonnenschein, in den Ohren nachsausen, und jeder wird seinen neuesten Ruf nach Erziehung zur Mannhaftigkeit erst recht lange in sich als Mene tekel vernehmen.

Er bringt wenig Neues. Man könnte den Inhalt kurz und schulmäßig disponiert mit einigen Sätzen erschöpfen. Die winzigste Doktordissertation enthält mehr mit Hilfe von Zettelkästen als neu ans Tageslicht geförderte Weisheit, wenn diese auch oft nur darin besteht, daß ein i-Punkt nach langem Erwägen und ernstem Ermessen etwas schräger als sonst über den Buchstaben gesetzt wird. Gurlitt mag sich trösten; auch die feierlichste und längste Bußpredigt eines Superintendenten bringt fast nie mehr neue Gedanken über das alte Thema.

Bei diesem Redner wird allerdings der Beifall des Publikums einmütiger sein und nicht durch schrille Zischrufe gestört werden. Denn er predigt nur seiner Gemeinde. Über das Gurlittbuch stürzen

sich aber die verschiedensten Menschen her, die jüngste Erzieherin wie der älteste Geheimrat, die ganz Frommen und Zufriedenen im Lande wie die schwarzen Vögel, die neuen Unrat wittern und in dunklen Scharen herangezogen kommen, um ihn zu zerhacken, die Reformer wie die Revolutionäre, die alten wie die modernen Pädagogen. Nach einigen Monaten wird der Beifall und die Entrüstung — von den Schweigsamen schweigen auch wir lieber, denn sie verdienen es nicht besser — ähnlich so sein wie bei der letzten Bülowrede über unsere Beziehungen zum Ausland. Auch über Gurlitt werden die amtlichen Persönlichkeiten und die freien Männer ein verschiedenes Urteil fällen. Jene lassen ihn ruhig — allerdings nicht in Bülowscher Art — wettern und stürmen. Es sieht bei ihnen doch alles herrlich wie am ersten Tag aus, und nichts ist faul weder im Staate Dänemark noch Deutschland. Die das sagen, sind Schwarzseher. Diese Bezeichnung lassen sich aber alle, die es ernst mit ihrem Volke meinen, gerne gefallen, sind doch meist nicht die Schlechtesten so benannt worden.

Es ist wohl nicht zufällig, daß gerade in unserem Jahre der Erinnerung an die Schmach von Jena wie damals als Rettung aus unserer Not der laute Ruf nach Charakterbildung ertönt. Und das wird gerade viele aus dem reaktionären Lager in das der Reformer hinüberziehen, viele, die bisher glaubten, daß jeder pädagogische Neuerer immer ein überflüssiges Stück Kunst mehr in die Schule bringen und die Seele des Kindes womöglich noch früher mit allerhand Gefühlsbrimborium belasten wollte. Nichts davon in diesem Buche, obwohl eine echte Künstlerseele aus jeder Seite mit ihrem Herzblut schlägt. Immer wieder ertönt der Ruf: Charakterbildung tut uns heute vor allem not.

Aber da kommen die Stillen im Lande, deren Mütze die Aufschrift „Ruhe ist die erste Bürgerpflicht“ deutlich erkennen läßt, die Alteingesessenen, die in Amt und Würden ergraut sind, und alle, die schon von der Jugend an den Rücken lieber krumm machen, um sich beizeiten an die dem Beamtenjoch angepaßte Haltung zu gewöhnen, und fragen: Will denn dieser Gurlitt uns damit etwa Neues lehren? Das ist ja unser A und O. In der Rede beim Abschiede von der Schule wird es uns von dem ehrwürdigen Direktor mit ins Leben gegeben. Auf den Hochschulen haben wir wie einer tapfer und laut mit dem Chor der Burschen „Wer die Wahrheit kennt und saget sie nicht“ mitgesungen. Als wir wieder zum Lehramt angeleitet wurden, hörten wir täglich solche Predigt, und an den Schulfeiern erwärmte man sich bei den amtlich befohlenen oder gewünschten Schulreden gemeinsam an solchen Gedanken. Natürlich, das Gute kann nie genug gesagt werden, aber wozu gerade von solcher Seite, von der man etwas ganz anderes erwartet, etwas — Moderneres.

Zeitgemäß ist der Ruf nach Mannhaftigkeit nun wahrlich wie nur irgend ein Stoff. Wir alle haben's in Hilligenlei gelesen, daß wieder

ein Sehnen durch unsere Zeit geht, „die Sitte zu verjüngen und zu einem einfachen, edlen, germanischen Menschentum zu kommen“. Wie dunkel liegt aber der Weg, der dahin führt! Die große Wolke des Volksschulgesetzes schwebt verdüsternd und drohend über uns. Das Zentrum ist trotz aller amtlichen Gegenversicherungen bei uns Trumpf, und von oben bis unten herab ist sein Einfluß schon zu spüren. Dazu beschattet eine zweite große Wolke immer mehr unser Leben, das Anwachsen der Sozialdemokratie. Der Kaiser hatte recht mit seinem Wort, daß die Schule die Hauptschuld an dem Umsichgreifen der roten Gefahr trüge, aber anders als Se. Maj. es meinte. Nicht etwa, weil nicht genug Patriotismus gepaukt wird, sondern weil man den Kleinen nicht Zeit läßt, die Liebe zum Vaterlande in sich ganz natürlich entwickeln zu lassen, weil sie vom ersten Tage an in irgend einer Fibelerzählung damit begrüßt werden und es immer neu zu hören bekommen als etwas Fertiges, das jeder anständige Mensch haben muß, wenn er nicht ein schlechter Kerl sein und bestraft werden will. Weil man andererseits trotz dem Kaiserlichen Erlasse vom Jahre 1890 noch immer nicht so modern zu sein wagt, wie unser Kaiser es wenigstens damals im Sinne hatte, weil Tabellenkenntnisse von Karl dem Großen wichtiger sind — leider bei der großen Mehrzahl noch immer sind —, als ein ruhiges Fürundwiderbetrachten der großen sozialen Bewegungen unserer Tage. Dazu reicht dann „leider“ die Zeit nicht mehr, höchstens ein paar Stunden sind dafür übrig. Schnell ein Paketchen zurechtgemacht, versiegelt, die amtliche Marke draufgeklebt, damit der Prüfende gleich erkennt, wes Geistes Kind vor ihm sitzt, und dann holterdipolter hinaus ins Leben. Da weht ein anderer Wind als in der Schulstube, und oft schon nach einem Monat merkt man, daß man im Lebensstrudel draußen allein fertig werden muß und das Schulwissen höchstens eine Last ist. Also weg damit! Wer sitzt dann aber fest am Steuer? Wie viele treibt der Wind umher, weit fort, ganz weit!

Die Schuld will natürlich die Schule in ihrem guten Gewissen nicht auf sich nehmen. Sie hat sie aber trotz dem Kleinod dieses sanften Ruhekissens. Und mag man Augen und Ohren verschließen, man fühlt doch, wenn man ehrlich sein will, an der schwülen Stimmung, daß ein Unwetter sich zusammenballt. Wenn ein solches nun droht, kann oft noch ein tüchtiger Sturm die Wolken auseinanderjagen. Aber Wolkensammler und Donnerer ist nur Einer, und wer unter den Menschen wollte sich solche Götterkraft zutrauen? Gurlitt selbst hält sich nicht für den Herkules, den er als alleinigen Retter für Schule und Staat ersehnt. Aber ähnlich diesem Helden steht er aufrecht im Kampfe mit seiner Keule. Er schlägt um sich gegen Sträucher und Bäume, wagt sich an morsche Felsen heran, er achtet nicht auf jung erblühende Kräuter und neue Reiser, die sich neben alten vorsichtig ans Licht herauswagen.

Besonders seine nächsten „collegae“, die Herren von der altphilologischen Fakultät, bekommen wieder allerlei zu hören, was ihnen nicht lieb sein kann. Hierdurch hetzt Gurlitt sich aber — er mag es glauben oder nicht — unnötig mehr Feinde auf seine Fersen und schadet der guten Sache, die er vertritt. Ich will und kann nicht als Anwalt der Altphilologen auftreten. Dazu habe ich selber zu sehr unter ödestem Formelkram auf der Schule gelitten und mich hartnäckig geweigert, zu irgend einem Zeitwort im Homer die Parallelstellen auswendig zu lernen, d. h. nicht etwa mir zu merken, wann inhaltlich Ähnliches erzählt wird, sondern wo dasselbe Verbum vorkommt, nur dieselbe Vokabel ohne einen andern inneren Zusammenhang. Aber die damals ausgestandenen Schmerzen sind vergessen, und der lateinische Aufsatz, für den mir nur die Nächte gut genug waren, ist längst kein Schreckgespenst mehr für die Jugend. Es ist auch hier manches besser geworden. Die alleinige Herrschaft des Gymnasiums ist vorbei, und so sucht es im Strom der Gegenwart mitzufließen. Es kommt auch hier wie überall vor allem auf die Persönlichkeiten an, und in mancher Klasse eines mit der Zeit vorwärts schreitenden Altphilologen ist eine frischere, reinere Luft als bei Neuphilologen oder Mathematikern oder andern Fachspezialisten, die weiter nichts sind als das, und nicht zuerst Menschen, Persönlichkeiten, Charaktere.

Bei einem so lebhaften Temperament wie Gurlitt ist es nur natürlich, daß er hier und da übers Ziel hinausschießt und auch mal fehlgreift mit seinen Behauptungen und Vermutungen. Wenn man da nur nicht die leidige Politik befolgen möchte, aus diesen dünnen Irrtumsfäden gleich künstlich einen armdicken Strick zu drehen. Das ist keine Kunst. Was macht's, ob wir gelegentlich ein Fragezeichen an den Rand schreiben müssen, was tut's, ob einer in der Rede, wie es Gurlitt auch geschieht, den Faden verliert und den Zuhörer bittet, ihm anzugeben, was er zuletzt gesagt hat. Das ist bei einer so reichen und sprudelnden Persönlichkeit eher ein Vorteil und viel besser, als wenn alles vorschriftsmäßig und unanfechtbar wäre. Das überläßt er den vorsichtigen Reformern, die immer erst zusehen, bevor sie den Fuß niedersetzen, ob etwa ein Käferchen im Wege liegt, das sie zertreten könnten. Auch sie können Gutes stiften, wie Gleichen-Rußwurm mit seinen Schriften und Reden, aber nicht so zündend und weithin wirkend wie die Sturmnatur Gurlitts.

Mit ihm wettern wir, mit ihm jubeln wir aber auch. Er bringt uns Sturm und Regen, aber auch manchen Sonnenschein. Leider noch immer viel zu wenig. Aus der Einleitung und den ersten Kapiteln weht es uns noch frisch entgegen wie von Bergesluft, und wir freuen uns mit ihm, daß er seinen Horst aus der Schulstube heraus in die Natur hoch oben in die Berge gebaut hat. „Freude ist die Leidenschaft, durch die wir besser werden“ sagt H. v. Stein, und wir setzen hinzu, durch die wir auch besser machen. Aber in den luftigen Sommer-

bau werden allmählich Bücher und Bücher von Hause nachgeschickt, alte und neue, Werke und Zeitschriften, Blätter und Zeitungen, und bald reicht der Schreibtisch nicht mehr aus, den ganzen Stapel von Papierweisheit zu fassen. Die Fensterbänke werden vollgestellt und lassen die Sonnenstrahlen nicht mehr in die Werkstatt hinein. Er fühlt es selber, daß seine Frische und Fröhlichkeit darunter leidet, und er sucht in einigen Kapiteln das alte Feuer wieder wachzuschüren, aber es will nicht recht gelingen. Er glaubt, der guten Sache am besten zu dienen, wenn er die Gegner mit immer neuen Beweisen aus den Büchern und Schriften anerkannter Größen von der Wahrheit seiner Behauptungen zu überzeugen sucht. Sie sind ihm zugleich sein Panzer, den er zu diesem letzten Waffengange besonders stark gewählt hat. Er hat wahrlich eine gute Auslese getroffen. Walther von der Vogelweide, Luther, Friedrich der Große, Herder, Pestalozzi, Fichte, Arndt, Stein, Bismarck stehen mit ihren Aussprüchen über Mannhaftigkeit auf seiner Seite. Von Schulmännern wäre gerne zu ihm getreten der treffliche Hildebrand mit seiner Schulweisheit, die eine wirkliche Weisheit für die Schule ist, und Münch, Matthias, Cauer, Lyon, die sonst an anderer Stelle wirken, erstreben Ähnliches und stehen im Kampfe nicht gegen ihn wie kleinere Geister aus ihrem Lager. Vorsichtig sein und hinter Verstecken den Gegner nur heimlich angreifen hat er nie gekonnt, sondern immer voran in der ersten Reihe. Und wahrlich, er hat es fühlen müssen, daß gerade nach ihm die giftigsten Geschosse geschleudert wurden.

Die verwunden selbst den stärksten Mann. Auch Gurlitt hat bittere Schmerzen aushalten müssen. Oft hören wir noch das Stöhnen des Wundfieberkranken, und jeder fühlt Mitleid mit ihm, wenn er von einem älteren kranken Lehrer erzählt, der unausgesetzt drei Stunden hintereinander Probelektionen halten mußte, und von anderen Grausamkeiten mehr. Unter solchen Eindrücken hat natürlich die Künstlernatur Gurlitts sehr gelitten, und wir können uns nicht wundern, daß diesem Werke die künstlerische Ruhe fehlt. Eines schickt sich nicht für alle.

So erklärt es sich auch, daß er immer revolutionärer geworden ist. Das sollten seine Gegner nicht vergessen. „Ich will das Falsche einreißen." „Wir flicken lieber an dem alten Bau, als daß wir beherzt zu einem Abbruch und zu dem Neubau des neuen Hauses schreiten." „Innere stille Reformen reichen nicht mehr aus." „Ohne tiefgreifende Reformen unseres ganzen Staates ist nicht zu helfen." Hier wird doch schon von Reformen wenigstens gesprochen, und an einer anderen Stelle lesen wir: „Es gilt die Tatsache anzuerkennen und freudig als eine bedeutsame Entwicklungsepoche anzuerkennen, daß wir uns mitten in einer großartigen Reformation des gesamten Geisteslebens befinden, gilt, dieser Erkenntnis gemäß zu handeln." Das ist schon ruhiger, zukunftsfroher, und nur hier kann begonnen werden, weiter zu

arbeiten, mit dem Einreißen und zugleich mit dem Aufbau der schädlichen Stellen.

Keine Revolution ist nötig, weder von oben noch unten, sondern eine Reformation, aber an Haupt und Gliedern und eine baldige, daß wir möglichst vor einem Jena bewahrt bleiben. Den Außenstehenden sind dies nur Worte, die Eingeweihten wissen, was damit gemeint ist. Diese wundern sich auch nicht über die Kapitelüberschriften: „Befähigungsnachweis, Bedürfnisfrage, der Gebildete, Parlamentarier“ und fragen nicht, was denn diese mit dem „Thema“ zu tun hätten. Diese verlangen auch nicht ein Vademekum für die Westentasche mit den wichtigsten Anleitungen zur Mannhaftigkeit für die einzelnen Lebenslagen. Diese rufen nicht erstaunt bei den letzten Abschnitten „Moderne Pädagogik, Erziehung zur Tat, Stärkung des Selbstbewußtseins, Unsere Wünsche“: Soll dies alles sein? Nicht mehr Positives nach so viel Negativem? Die wissen, daß dies ein neues Buch erfordern würde und auch nur pädagogischer Formelkram wäre, mit dem den Unwissenden doch nicht gedient ist. Denn auch die Selbsterziehung und Erziehung anderer zur Mannhaftigkeit ist eine Kunst, die nicht je nach Bedarf verzapft werden kann. Aber was not tut, ist, daß wir von ihr nicht nur gelegentlich in Sonntagspredigten hören, sondern daß sie unser Morgen- und Abendgebet wird, daß wir uns in jeder Stunde unseres schweren Berufes diese erste Pflicht gegen uns selbst und unsere Jugend vor Augen halten, um Mut zu bewahren, vorwärts zu schreiten auch in den dunkelsten Tagen.

Erziehung zur Mannhaftigkeit verlangt gesunde Menschen, die sich jung erhalten mit der Jugend. Aufrechte Männer, Charaktere, die wissen, was sie wollen. Die nicht ängstlich nach oben und unten und rechts und links blicken, wenn sie einen selbständigen Schritt vorwärts ohne Befehl tun. Die nur sich und ihr Gewissen, sonst keinen andern hohen Herrn um Rat fragen. Deren oberstes Gesetz nicht die Schulparagraphen, erst recht nicht die durch hohes Alter geheiligten, sind, sondern das Wohl der kindlichen Seele, ihre Lebensfrische, ihre Freude an der Arbeit, ihr Schaffenstrieb, ihr eigenes Fühlen und Denken. Die sich nicht dreinreden lassen in ihren Kram, auch nicht von allerhöchsten Vorgesetzten. Die sich auf ihrem Gebiete Meister fühlen, ohne eine Autorität für andere sein zu wollen, ebensowenig wie sie an Autoritätsglauben kranken. Keine Schleichernaturen, die von hinten herum einem etwas anflicken oder über einen hinweg etwas erreichen wollen. Männer, die ein ehrliches offenes Wort sagen und vertragen können. Männer, keine Beamtenmemmen, welt- und lebenserfahrene Männer, keine Gelehrten, Schulmeister, die mit dem Bakel schon längst auch ihren verstaubten Schulrock beiseite gelegt haben und weiter nichts sind und sein wollen als Menschen wie andere auch.

„Aber, Herr Professor, daß sie noch einen Nachtrag und ein Schlußwort hinzufügen mußten, und was für eines! Man kommt ja ganz aus der Stimmung.“

„Nun, gefällt es Ihnen nicht, Sie lieben doch sonst das 'Aktuelle'; deshalb doch auch — oder haben Sie es nicht gemerkt? — die rechte Auslegung der Kaiserworte über Mannhaftigkeit, deshalb das über unsere Helden in Afrika, deshalb doch auch über den neuesten Helden, den Hauptmann von Köpenick als Erzieher zur Mannhaftigkeit!"

„Aber, Herr Professor! —"

„Herr Kollege, erlauben Sie mal, Sie haben doch von dem Satyrspiel der alten Griechen gehört?"

„Warten Sie, Verehrtester, man will Ihnen bald was mit Ihrem Satyrspiel im Jahre 1906 in heiligen Staats- und Schulfragen —"

Sehen Sie, Herr Professor, nun haben Sie mich so sehr mit Ihrem Buche angesteckt, daß ich in Ihrem Ton schreiben mußte, die allgemeinen Gedanken, die mir beim Lesen kamen, rücksichtslos aussprach und nun gar in Ihre Dialogform verfalle, die Sie meisterhaft handhaben. Und wie es mir ergangen ist, werden es viele an sich erfahren und Ihnen danken für die eindringliche Predigt zur Mannhaftigkeit, die keinem so wohl ansteht, wie Ihnen, bei dem die Worte nie Worte geblieben sind.

„Der laute, rücksichtslose Freimut eignet den großen Germanen", sagt Treitschke von Stein. Aber der Prophet gilt nach wie vor nichts in seinem Vaterlande, und drum haben Sie die Schule verlassen. Mit Ihnen freuen sich Ihre zahlreichen Freunde, daß Sie nun unabhängig ganz so schaffen können, wie Sie wollen, und nicht mehr durch tägliche Nadelstiche gepiesackt werden wie bisher. Von hier aus, wo Sie als junger Lehrer noch frisch und fröhlich mit Ihren Künstleraugen in die Welt sahen, von hier aus, wo jetzt der mannhafteste Held unserer Tage als Roland verewigt ist, mögen mit jedem Morgen neue Scharen von Arbeitern hinausziehen, mit jugendlicher Frische und offenen Augen für der Welt Schäden und Schönheiten, aufrechte Männer, die ihr Rückgrat stark erhalten haben, hinausziehen in Stadt und Land und die Saat der Mannhaftigkeit ausstreuen zu künftigen Ernten.

AUSBLICKE AUF DIE NÄCHSTEN AUFGABEN DER VOLKSSCHULLEHRERBILDUNG

VON KARL MUTHESIUS-WEIMAR

I.

Erst kürzlich ist durch Burkhardts Veröffentlichung von Goethes Unterhaltungen mit Friedrich Soret eine Äußerung Goethes bekannt geworden, die gerade im Zusammenhang mit der Lehrerbildungsfrage verdient, aufmerksam gewürdigt zu werden.

Goethe nahm regen Anteil an der Erziehung der Enkel seines fürstlichen Freundes Karl August. Der Erzieher des Prinzen Karl

Alexander, der Schweizer Friedrich Soret, gehörte zu den Vertrauten seiner letzten Lebensjahre. Einst empfahl er Soret, den Prinzen durch Eckermann Unterricht in der Literatur geben zu lassen. Soret erwiderte, das hätte er schon im Auge gehabt, aber man scheine zu befürchten, daß Eckermann, weil er sich nur mit höherer Literatur beschäftigt habe, einen schwer verständlichen, zu sehr metaphysischen Unterricht für das kindliche Alter des Prinzen (er stand damals im 12. Jahre) erteilen werde. Goethe machte darauf die Bemerkung, die Soret als sehr zutreffend, als richtig anerkannt bezeichnet: „Je mehr man sich selbst in eine Materie vertieft hat, desto besser ist man zum guten Elementarunterricht geeignet.“ Jedenfalls ist es ein Zusatz Sorets, wenn es weiter heißt: „Diese Wahrheit ist bewiesen für Mathematik und Naturwissenschaften; doch muß man sie vielleicht für philosophische Wissenschaften etwas einschränken.“ Denn im Sinne Goethes dürfte es kaum gelegen haben, sie in ihrer Allgemeingültigkeit zu beschränken.

Die gleiche Wahrheit war ja schon früher Pestalozzi zum Bewußtsein gekommen; denn bereits mitten in seiner Arbeit an den Waisenkindern in Stans erkannte er, daß zwischen den Anfangspunkten eines jeden Erkenntnisfaches und seinem vollendeten Umriß ein enger Zusammenhang bestehe.

Wäre sie zu allgemeiner Anerkennung gelangt, so würden die Worte Elementarunterricht und Elementarlehrer von dem Nebensinn des Unbedeutenden, Mechanischen, Kleinen, Subalternen, mit dem sie im Sprachgebrauch behaftet sind, alsbald befreit sein. Der Volksschullehrer würde dann nicht mehr als ein Mann dastehen, der in mechanischem, nach feststehender Schablone geübtem Drill einiger Fertigkeiten seine Berufsaufgabe erschöpft. Man würde einsehen, daß alles Lehren, sobald es mehr sein soll als mechanische Wissensübertragung, die Fähigkeit erfordert, von höherer Warte aus verdichtete Gedankenmassen zu sichten, d. h. zu zerlegen, die Grundbestandteile aufzusuchen und sie in ihrem gegenseitigen Verhältnis zueinander zu erkennen. Das, was man mit einem beinah vulgär gewordenen Ausdruck „zurückgehen auf die Elemente“ nennt, ist in Wahrheit eine wissenschaftliche Aufgabe von eminenter Schwierigkeit. Denn die Fähigkeit, jedem Gedanken bis in die feinsten Verzweigungen seiner konkreten Anfänge nachzugehen, setzt eine umfassende Beherrschung der Gedankenmassen in ihren vielfachen Verflechtungen voraus, ein deutliches Erkennen aller logischen Abhängigkeiten innerhalb der kleineren und größeren Gedankenkomplexe, kurz das Vermögen, gewissermaßen durch die Gedanken hindurch zu sehen und die Teile in deutlichem Auseinanderhalten zu erkennen. Wie diese Fähigkeit die Grundbedingung ist für jeden wahren Fortschritt in den Wissenschaften — und nicht etwa nur in den sogenannten exakten — so auch für alles Lehren, sobald es als Mittel wirklicher Geistesbildung anerkannt wird. Daraus ist zu-

gleich ersichtlich, daß die Methoden der Forschung und die des Unterrichts nicht unvermittelt und unabhängig nebeneinander stehen, sondern ihrem Wesen nach zusammenhängen. Hier wie dort ist die Klarheit des einzelnen das Grundlegende, und es ist ein Wort Herbarts von tiefer psychologischer Wahrheit, es sei vielleicht für den Lehrer das Schwerste, „das völlig einzelne zu finden; sich selbst seine Gedanken elementarisch zu zerlegen“. Erfordert dies doch jenes „Nachdenken“, von dem Goethe behauptet, daß es nur dem „ganz Ausgebildeten“ möglich und angenehm sei.

Alle Fortschritte im Lehrerbildungswesen gründen sich darauf, daß die geschilderte Ansicht vom Wesen des Volksschullehrerberufes immer mehr die herrschende wird, und zwar sowohl in den Kreisen der im engeren Sinne Beteiligten, wie in der öffentlichen Meinung. Daß hier wie dort diese Anschauung sich keineswegs zu allgemeiner Anerkennung hindurchgerungen hat, ist eine bekannte Tatsache. Für viele unter den Höhergebildeten sind noch immer die Urteile maßgebend, die Jakob Grimm und Heinrich von Treitschke über die Berufsarbeit des Volksschullehrers gefällt haben, und wenn selbst ein Mann wie Friedrich Paulsen, der sich mit Bildungsfragen eingehend berufsmäßig beschäftigt und sich zudem oft als warmer Freund der Volksschullehrer erwiesen hat, aus dem Banne ähnlicher Anschauungen nicht ganz loskommen kann, so ist damit hinlänglich bewiesen, welche Widerstände noch zu überwinden sind, um für eine dem eigentlichen Wesen des Lehrerberufs entsprechende Lehrerbildung freie Bahn zu gewinnen. Um so mehr gilt es, mit nie nachlassender Energie die Ansicht zu bekämpfen, daß aus der Eigentümlichkeit des Lehrerberufs die Notwendigkeit einer Bildungseinschränkung abzuleiten sei, um so mehr ist es Pflicht, mit Beharrlichkeit immer wieder den Gedanken hervorzuheben, daß der Volksschullehrer die Aufgaben seines Berufs um so besser zu erfüllen geeignet ist, je mehr er sich den „ganz Ausgebildeten“ nähert.

II.

Folgerichtig wäre die Ausbildung der Volksschullehrer an diejenigen Stätten zu verlegen, die die höchste geistige Bildung gewähren. So wenig die grundsätzliche Berechtigung dieser Folgerung bestritten werden kann, so wenig hat sie jetzt Aussicht, praktische Gestalt zu erhalten. Trotz des Todesurteils, das auf dem Tag von Königsberg den Anstalten gesprochen worden ist, denen gegenwärtig die Ausbildung der Volksschullehrer obliegt, werden diese am Leben bleiben. Ja, es hat sich offenkundig gezeigt, daß die dort mit leidenschaftlicher Emphase ausgegebene Losung: „Weg mit den Seminaren!“ in weiteren Kreisen auch der Volksschullehrerschaft kein Echo findet. Die nächsten Aufgaben für die Lehrerbildung liegen also in der Weiterentwicklung des Seminars.

Dafür spricht schon ein sozialer Grund, der zudem durch päda-

gogische Erwägungen bedeutungsvoller Art gestützt wird. Nicht die rein äußere Rücksicht meine ich, daß das Seminar die verhältnismäßig billigste Ausbildung gewährleistet und deshalb Volkskreisen und Volksschichten die Beteiligung am Lehrerberuf sichert, die auf anderem Wege von ihm so gut wie ausgeschlossen sein würden. Wenn ich auch den berechtigten sozialen und volkswirtschaftlichen Kern keineswegs verkenne, den diese Rücksicht in sich schließt, so halte ich es doch für sehr verhängnisvoll, sie einseitig in den Vordergrund zu rücken und den Lehrerberuf dadurch gewissermaßen ganz allgemein zu einem gerade für die wirtschaftlich leistungsunfähigsten Volksschichten besonders geeigneten zu stempeln. Namentlich in Zeiten des Lehrermangels ist immer wieder die möglichste Herabsetzung der Ausbildungskosten als das wirksamste Mittel, um die Lehrerbildungsanstalten zu füllen, angewendet worden, und ich halte darum, in direktem Gegensatz zu weit verbreiteten Anschauungen in der Lehrerschaft, den Lehrermangel keineswegs für einen Bundesgenossen der Lehrer im Kampfe um eine bessere Zukunft, nicht einmal, soweit die materielle Besserstellung in Frage kommt, geschweige denn die Erringung einer höheren Stufe der Kultur.

Doch das nur nebenbei.

Die Daseinsberechtigung der Seminare gründet sich, zunächst ganz abgesehen von der Frage, ob es zulässig und zweckmäßig sei, für die Heranbildung von Volksschullehrern eine spezifische Unterweisung einzurichten, zu einem guten Teile auf das Bedürfnis, in dem Organismus des Schulwesens wenigstens *eine* höhere Schule zu besitzen, die sich auf die oberen Stufen der Volksschule aufbaut. Mit Recht bezeichnete es kürzlich Andreae im bayerischen Landtage als einen wenig gesunden Zustand, daß unser gesamtes Schulwesen darauf angelegt ist, das obere Stockwerk der Volksschule zu entvölkern und, vom Lande abgesehen, diese Stufe der Volksschule zu einer Art von Armenschule zu machen. So bedeutet es zunächst eine höhere Bewertung der Volksschule, wenn von ihr aus eine Laufbahn mit höheren Zielen der geistigen Ausbildung als möglich erhalten bleibt.

Es bedeutet aber weiter auch einen nicht zu unterschätzenden Vorteil für die Lehrerbildungsanstalten, wenn sie ihre Schüler in der Regel aus derjenigen Schule erhalten, an der diese später als Lehrer wirken sollen. Und ich gehe gleich noch einen Schritt weiter und behaupte, daß gleicherweise ein großer Vorteil für die Volksschule wie für das Seminar darin liegt, daß der Stamm der Seminarlehrer aus dem Volksschullehrerstand hervorgegangen ist. Nicht lediglich in dem mehr äußeren Sinne, daß dadurch eine bessere Kenntnis des Gebietes, in dem der einzelne seine Berufsarbeit zu leisten hat, gewährleistet ist, sondern aus einem tieferliegenden Grunde.

Die ganze Summe von Geistesmaterial, die ein Mensch infolge des Wissenserwerbs im Unterricht wie als Erfahrungsstoff aus dem Schul-

leben im weitesten Sinne von der Schule mitbringt, bildet einen wesentlichen Bestandteil seiner Persönlichkeit. Selbst wenn er mit einer gewissen Abneigung an Einzelheiten seiner Schulzeit zurückdenken sollte, das Gesamtergebnis ist doch ein gewisses innerpersönliches Verhältnis, eine Art Herzensgemeinschaft mit der besuchten Schule. Solche in den Tiefen des Geisteslebens wurzelnden Zusammenhänge sind aber für jede Lehrtätigkeit von außerordentlicher Bedeutung. Denn sie setzen den Lehrer ohne weiteres in das richtige innere Verhältnis zu den Schülern. Das Bewußtsein, mit den Schülern innerlich zusammenzugehören, gleichsam aus ihrer Gemeinschaft herausgewachsen zu sein, ist die unerläßliche Grundlage dafür, daß ein Lehrer in den Schülern Bein von seinem Beine und Fleisch von seinem Fleische sieht, und nur aus dieser Gesinnung kann die rechte innere Teilnahme des Lehrers an dem Schüler, an seinem Gedeihen, seinem inneren Leben, seinem Schicksal erwachsen, ebenso wie anderseits Achtung, Anhänglichkeit, Vertrauen gegenüber dem Lehrer von seiten des Schülers, kurz: die erziehliche Wirkung der Lehrerpersönlichkeit ist durchaus von dem geschilderten persönlichen Verhältnis des Lehrers zu den Schülern abhängig, und es hat einen tiefen Sinn, den der Kundige unter der scherzhaften Hülle sofort erkennt, wenn Oskar Jäger im ersten Paragraphen seines pädagogischen Testaments an den jungen Gymnasiallehrer die Mahnung richtet: „Wenn du vor deinen dreißig Schülern stehst, so erinnere dich, wie dir's zu Mute und Sinn gewesen, als du selbst ein solcher warst.“

Damit soll keineswegs gesagt sein, daß ich den Zugang unterbunden sehen möchte, der vielfach von anderen höheren Schulen auf die Seminare stattfindet. Bestehen bei solchen Schülern wirklich innerlich berechtigte Gründe für die Wahl des Lehrerberufs, so werden sie jedem Seminar willkommen sein. Ganz im allgemeinen ist es natürlich nur erwünscht, daß das Rekrutierungsgebiet des Lehrerstandes sich gewissermaßen nach oben erweitert, und von diesem Gesichtspunkt aus ist es mit Freuden zu begrüßen, daß sich beispielsweise in Sachsen so viele Realschulabiturienten dem Lehrerberufe zuwenden.

Ebensowenig möchte ich die Seminarlehrerstellen lediglich den aus dem Volksschullehrerstande hervorgegangenen Bewerbern vorbehalten angesehen haben. Wenn Lehrer mit anderem Bildungsgang aus innerer Neigung in den Seminardienst übertreten, so entspricht das durchaus dem Interesse der Lehrerbildung, und die Geschichte beweist es, wieviel sie solchen Männern zu danken hat. Gerade die Beteiligung von wissenschaftlichen Lehrern mit anderem Ausbildungsgang kann mit als ein Mittel dazu dienen, die Seminarbildung von dem Odium der Minderwertigkeit, der Rückständigkeit und Halbheit zu befreien, mit dem sie das öffentliche Urteil noch immer vielfach belastet.

III.

Das radikale Mittel, um jenes Odium abzuwälzen, liegt allerdings wo anders, nämlich in der Höhergestaltung und Weiterentwicklung des Seminarunterrichts. Seine Ziele in allen Unterrichtsfächern im einzelnen hier aufzuzählen, ist nicht beabsichtigt, da nur bezweckt wird, Gesichtspunkte allgemeinerer Natur von neuem zur Diskussion zu stellen.

Wenn die in den letzten Jahren in verschiedenen Staaten neubearbeiteten Seminarlehrpläne die Unterrichtsziele in erfreulicher Weise erhöht haben, so ist mit dieser Tat vom grünen Tisch das Problem doch keineswegs erschöpft. Die Kritik des Bildungsbegriffes, der gerade in diesen Blättern ein breiter Raum gewidmet wird, legt ihr Messer mit Recht auch an den Seminarunterricht und stellt nach verschiedenen Richtungen hin Gesichtspunkte auf, die, wenn sie auch nicht absolut neu sind, doch erneuter Prüfung dringend bedürfen.

Mir ist es nicht zweifelhaft, daß die Weiterentwicklung des Seminarunterrichts zunächst in der Form der Vereinfachung, der Entlastung, der Einschränkung erfolgen muß. Das klingt auffallend, da wir uns anderseits glücklich preisen, daß wir die Periode der Dürftigkeit und Bildungseinengung überwunden haben, in der die preußischen Regulative das Ideal der Volksschullehrerbildung darstellten. Die Bereicherung, die der Seminarunterricht in den letzten Jahren durch Einführung neuer wertvoller Bildungsstoffe vielfach erfahren hat, die Erweiterung der Bildungszeit, die in einzelnen Staaten erreicht worden ist und in andern mit Eifer erstrebt wird, sind das nicht Errungenschaften wertvollster Natur?

Ich bin der letzte, der sie nicht als solche bezeichnen würde. Aber wie wir im allgemeinen gerade im Seminarunterricht nicht vergessen dürfen, daß Anhäufung von Kenntnismaterial und wahre Bildung zwei sehr verschiedene Dinge sind, so haben wir uns im besonderen davor zu hüten, in dem Ausbau der Lehrpläne nach der rein extensiven Seite hin das Ziel der Weiterentwicklung zu sehen.

Denn keine andere Lehranstalt hat eine so große Zahl von Unterrichtsgegenständen zu bewältigen und keine ist zudem mit Nebenaufgaben und Sondereinrichtungen so stark belastet wie das Seminar. Es entsteht das dringende Bedürfnis, hier einmal gründlich aufzuräumen. Die gesunde Weiterentwicklung der Lehrerbildung ist meiner Überzeugung nach geradezu davon abhängig, daß eine strenge Konzentration auf den eigentlichen Zweck vorgenommen wird, daß endlich einmal — und sei es mit einer gewissen Rücksichtslosigkeit und einem Bruch mit herkömmlichen Anschauungen — alle die Anhängsel, die das Seminar aus alten Zeiten mit sich schleppt, abgeschnitten werden. „Wir kennen das Notwendige nicht, weil wir das Überflüssige treiben", dieses Comenius-Wort klingt, als ob es speziell auf die Seminare geprägt worden sei.

Machen wir es zuschanden, indem wir unerbittlich alles abweisen, was nicht mit dem Lehrerberuf in wesentlichem Zusammenhange steht. Keine Beschönigung außerhalb liegender Aufgaben, keine Berufung darauf, daß dieses doch auch die Schüler fördere und jenes sie erbaue, erheitere, dieses etwa für späteren Nebenverdienst, jenes für die soziale Wirksamkeit des Lehrers von Vorteil sein könne, darf uns dazu verleiten, einen schwankenden Maßstab für die Zulassung von Lehr- und Übungsstoffen anzuwenden.

Wir brauchen nicht zu befürchten, daß wir damit etwa den geistigen Horizont der Seminaristen einengen und wertvolle Bildungsmöglichkeiten ungenützt vorübergehen lassen. Denn einesteils ist der Bildungswert dessen, was den Seminaren aus Rücksichten, die außerhalb ihres eigentlichen Zweckes liegen, aufgehalst wird, meist gering, und andernteils enthält das Notwendige einen so ungeheuren Reichtum an edelm Bildungsstoff, daß alle Seiten des Geisteslebens, die intellektuelle wie die moralische, die ästhetisch-künstlerische wie die praktische zu einer Vollkommenheit ausgebildet werden können, die keiner andern Schranke unterworfen ist als der individuellen Beanlagung und Leistungsfähigkeit des einzelnen. Und wir brauchen weiter bei der konsequenten Beschränkung auf das Notwendige nicht zu befürchten, daß der Lehrer in seiner späteren Wirksamkeit nicht genügend ausgerüstet sei für die vielerlei Anforderungen, die das öffentliche Leben neben seinem eigentlichen Beruf an ihn stellt. Wenn wir auch manchem den Rat geben möchten, nicht den Hans in allen Ecken zu spielen, sondern sich mehr auf seinen eigentlichen Beruf zu konzentrieren, so wollen wir doch keineswegs im allgemeinen verkennen, wie wichtig es ist, daß sich der Lehrer auch in Angelegenheiten des öffentlichen Lebens betätigt. Aber die Seminare müssen es ablehnen, ihre Schüler im voraus für alle die möglichen Aufgaben zu präparieren, die später einmal das öffentliche Leben an sie stellen könnte. Und sie können dies mit gutem Gewissen in der Überzeugung tun, daß es einem gebildeten Manne mit vielseitigem geistigen Interesse — ohne das ein rechter Lehrer überhaupt nicht denkbar ist — nicht schwer fallen werde, sich je nach den später an ihn herantretenden Bedürfnissen und nach dem Grade seiner Neigung und Befähigung in die Nebenaufgaben einzuarbeiten, sei es als Obst- und Bienenzüchter oder als Gemeindewaisenrat, als Gesangvereinsdirigent oder als Gemeindeschreiber. Ja es wird für ihn einen ganz andern Reiz haben, diese Dinge aus unmittelbarem Bedürfnis und Interesse an sich herantreten zu sehen, als wenn sie ihm in den Jünglingsjahren, losgelöst von der Praxis des Lebens und ohne Rücksicht auf seine individuelle Neigung aufgedrängt worden sind.

Und noch nach einer anderen Seite hin wird eine Vereinfachung des Seminarlehrplans erfolgen müssen.

Es ist, da es sich um einen unser gesamtes Schulwesen durch-

ziehenden Übelstand handelt, weniger ein Vorwurf als lediglich die Konstatierung einer Tatsache, daß die Seminarlehrpläne zumeist von dem Standpunkt der enzyklopädischen Vollständigkeit beherrscht werden und daß in ihrem Unterricht, schon um die aus diesem Prinzip folgende Stoffanhäufung zu bewältigen, meist Buchwissen übermittelt wird.

Nun braucht hier nicht weiter auseinandergesetzt zu werden, daß ein solcher Unterrichtsbetrieb weit davon entfernt ist, der Bildung zu dienen. Kerschensteiner hat an dieser Stelle erst kürzlich wieder eine Lanze eingelegt für die produktive Arbeit im Unterricht. Mechanischer Wissenserwerb hat überhaupt keinen bildenden Wert, rezeptive Aufnahme des Stoffes nur einen sehr bedingten, aber in der produktiven Arbeit werden in Wahrheit geistige Kräfte entfesselt. Sollen diese Grundsätze im Schulunterricht Leben erhalten, so muß zunächst mit ihrer Durchführung in den Seminaren Ernst gemacht werden. Das Prinzip, da, wo immer es möglich ist, das Wissen durch produktive Arbeit zu gewinnen, muß den gesamten Seminarunterricht durchziehen; es muß den Seminaristen zur zweiten Natur gemacht werden, sich in ihrem eigenen Bildungserwerb nicht auf das bloße Wort zu verlassen, sondern, wo immer es möglich ist, die Berührung mit den Dingen der Wirklichkeit zu suchen und zu ihnen ein auf wirklichem Handeln beruhendes Verhältnis zu gewinnen. Das wird weiter zur Folge haben, daß alle Bildungsstoffe aus der unmittelbaren Umgebung des Seminaristen im Lehrplan einen breiteren Platz angewiesen erhalten als jetzt, daß also den Seminarlehrplänen ein individuell-heimatliches Gepräge verliehen wird.

Es sind in den Seminaren vielfach Ansätze zu einer solchen Gestaltung des Unterrichts vorhanden. Aber, was ganz natürlich ist, wo man derartige Versuche gemacht hat, hat man alsbald eingesehen, daß ein solcher Ausbau des Unterrichts einen Bruch mit dem Prinzip der enzyklopädischen Vollständigkeit nötig macht. Er ist nur möglich auf Grundlage der Ansicht, daß die Art des Wissenserwerbs für wahre Geistesbildung wichtiger sei, als das fertige Wissensprodukt — eine einfache und oft gepredigte Wahrheit, mit der aber so ziemlich unser gesamtes Unterrichts- und namentlich unser Prüfungswesen noch immer in striktem Widerspruch steht. Denn wo wird in einer Lehrerprüfung der Hauptwert darauf gelegt, daß der Prüfling zeige, wie er in einem Wissensgebiete zu arbeiten gelernt habe? Fährt nicht noch immer der in jeder Prüfung am besten, der „Paragraphos wohl einstudiert" hat?

Herbart bezeichnet es bekanntlich als wesentliches Merkmal der Volksschule, daß sie mit wenigem viel ausrichten müsse. Umgekehrt könnte man von den Seminaren behaupten, sie hätten bisher mit vielem wenig ausgerichtet. Dem allgemeinen Gedanken, daß alle wahren Vorwärtsbewegungen Vereinfachungen sind, unterstehen aber auch sie, und ihre gesunde Weiterentwicklung wird wesentlich mit davon abhängen,

daß sie es fertig bringen, an die Stelle des multa das multum zu setzen.

Und noch ein drittes Problem taucht auf. Es findet in unsern Seminaren, namentlich in den oberen Klassen, ein Kampf um die Zeit statt zwischen allgemeiner und Berufsbildung. Das hielten wir bisher für ein unbedingtes Erfordernis und sahen in seiner teilweisen Erfüllung in neueren Seminarlehrplänen einen wesentlichen Fortschritt, daß die beiden Aufgaben, allgemeine und Berufsbildung zu vermitteln, getrennt zu lösen seien, daß die Allgemeinbildung zu einem gewissen Abschluß gekommen sein müsse, ehe die Berufsbildung einsetzen könne. Da hat uns nun neuerdings Kerschensteiner das Bildungsideal ins Gedächtnis zurückgerufen, das namentlich Goethe vertrat; er hat die sogenannte allgemeine Bildung und alle Anstalten dazu einmal mit dem starken Ausdruck „Narrenspossen" bezeichnet.

„Daß der einzelne seine Arbeit erkenne, an ihr Einsicht, Wille und Kraft übe und erstarken lasse, das ist die erste Aufgabe auf dem Wege der Bildung." Bereits hat Prof. Hagmann in St. Gallen in einer vorzüglichen kleinen Schrift, die voriges Jahr auch in diesen Blättern gewürdigt worden ist, diesen Grundsatz auf die Ausbildung zum Lehrerberuf angewendet.

Die Frage, ob es richtig sei, allgemeine und Berufsbildung von Grund aus zu trennen, ist damit von neuem aufgerollt, sie erfordert ernste Erwägung.

Jedenfalls muß ohne weiteres zugegeben werden, daß die Organisation, wie sie bisher allgemein als erstrebenswert angesehen wurde, die Berufsbildung trotz aller Versuche, ihr den nötigen Raum zu schaffen, nicht ausreichend hat zu ihrem Recht kommen lassen. Im Eifer des Reformierens und Weiterbildens ist vielfach dasjenige Moment zu kurz gekommen, das den Lehrerbildungsanstalten als Fachschulen ihr unterscheidendes Merkmal geben sollte. Es schwebt uns zunächst und zumeist vor, die jungen Leute mit möglichst reichem Wissensstoff auszustatten, und wir denken zu wenig daran, das Notwendige ihres eigentlichen Berufes in ihnen auszubilden. Und wenn dann in den letzten Seminarjahren die Berufsbildung ihren bescheidenen Platz zugewiesen erhält, so kommt es uns in erster Linie darauf an, korrekte Stundenhalter heranzuziehen, d. h. wir bevorzugen die Technik in der Unterrichtserteilung über alle Maßen, und wir denken kaum daran, daß es ein viel höheres zu erstreben gilt: eine echte pädagogische Grundstimmung anzubahnen, die nur aus liebevollem Verständnis des Kindes erwächst, also nur in einem dauernden Gemeinschaftsverhältnis mit dem Kinde sich entwickeln kann.

IV.

Es klingt wenig umstürzlerisch, was wir für die nächste Zukunft in der Lehrerbildung erstreben und erhoffen, und manchem mag ein

schnelleres Tempo in der Vorwärtsbewegung erwünscht sein. Und doch hängt schon die volle Durchführung dessen, was als das nächste Ziel hingestellt ist, von einer Maßregel ab, die in den meisten deutschen Staaten als einschneidend empfunden werden würde: von einer Regelung der Seminarlehrerausbildung auf wesentlich anderer Grundlage. Es ist im Anschluß an die Chemnitzer und Königsberger Lehrerversammlung genugsam erörtert worden, daß der Bildungsgang der Seminarlehrer durch die Universität führen muß. Hierin herrscht, soviel ich sehe, innerhalb der Lehrerschaft vollständige Übereinstimmung, und deshalb kann hier darauf verzichtet werden, die Forderung nochmals zu begründen; es mag genügen, sie von neuem als unerläßlich aufzustellen. Und wenn sie so erst am Schlusse unserer Ausführungen ausgesprochen wird, so hat das lediglich den Sinn, daß die Hauptsache zuletzt kommt. Denn tatsächlich hängt von der Neuregelung der Seminarlehrerausbildung alles andere ab, sie ist daher Anfang und Spitze jeder Reform.

Aber eins wollen wir nicht vergessen: auch die Universität kann niemandem das geben, was für den Seminarlehrer noch mehr wert ist als Gelehrsamkeit: jene pädagogische Gesinnung, die die Lebensaufgabe einordnet in das Gesamtgebiet einer auf die höchsten Ziele gerichteten Lebensanschauung, jenes pädagogisch-künstlerische Vermögen, das schlummernde geistige Kräfte zu entfesseln versteht, jene Gestaltung der Persönlichkeit, von der geistiges Leben überströmt auf die zu Unterrichtenden. Das sind im Grunde genommen rein menschliche Qualitäten, die keine Schule verleihen kann, die im tiefsten Grunde der Individualität ruhen und zu deren Kultivierung und Emporläuterung nur Selbstzucht und Selbstverleugnung führen. Akademische Studien an sich, mögen sie noch so erfolgreich sein, prädestinieren demnach keineswegs schon zum Seminarlehrerberuf.

Wer aber an der Fortentwicklung der Lehrerbildung selbstschaffend beteiligt sein will, der sehe sich vor, daß der Hohlweg des Amts ihm nicht die Aussicht versperre, daß er, durch eine mechanisch erleichterte Geschäftigkeit bestochen, nicht lediglich dasjenige für gut ansehe, was er einmal zu tun gewöhnt ist.

WAS ICH UNTER DER NATÜRLICHEN BILDUNG VERSTEHE

VON EWALD HAUFE-WAIDBRUCK

Von der natürlichen Bildung hat man bisher nicht gesprochen. Die Erziehung war Zufälliges, ein Formen nach Mustern, wie sie gerade den Lebenskreis von Vater und Mutter umgaben. Aber ist das nicht das Natürliche? Freilich, wer da meint, es sei natürlich, daß z. B. der Knabe des Katholiken, der das Gymnasium besuchte, nun auch die lateinisch-griechische Bildung im Gewande des Katholizismus mit sich herumträgt, um auch wieder das Recht zu haben,

jene Berufs- und soziale Stellung zu erlangen, die der Vater dadurch erlangte, ist schwer zu belehren, wie falsch er den Begriff des Natürlichen erfaßt hat. Das Natürliche ist nicht Tradition, noch Vorrecht; es ist eben nicht natürlich, daß gerade der eine Junge ins Gymnasium kommt, der andere in die Realschule, der dritte und vierte und fünfte in eine dritte, vierte und fünfte Schulgattung. Daß natürliche Bildung etwas ganz anderes sein müsse, als Äußerliches und Zufälliges, haben Millionen gefühlt, noch ehe ich von der natürlichen Erziehung sprach. Und es war eben nichts Zufälliges, daß große Erzieher, lange bevor ich das System der natürlichen Erziehung aufstellte, in der Natur die Wurzel alles natürlichen Bildens erkannten; daß die Comenius, Rousseau, Bacon, Pestalozzi, Fröbel, Beust darin einig waren, daß natürliches Erziehen nicht nur etwas sei, daß die Gesetze der Psychologie zu erfüllen habe, sondern die der gesamten Menschennatur.

Was ich unter der natürlichen Bildung verstehe, habe ich schon zu zeigen versucht.*) Ich verstehe unter der natürlichen Bildung vor allem Individualität. Natürlich sein heißt individuell sein. Wessen Eigenart von Leib und Seele nicht zur freien Entfaltung kam, der ist nicht natürlich gebildet; er kann manches Wertvolle besitzen an Charakter und Schaffensgabe, aber natürlich ist er nicht. Natürlich gebildet sein heißt ausgeprägt sein in dem, was der Schöpfer an Gaben und Neigungen in den Menschen legte. Wer ein Kind natürlich erziehen will, muß es seiner Art gemäß erziehen, nicht um behördliche Vorschriften zu erfüllen, sondern die ungeschriebenen, die in der Natur des Kindes liegenden. Natürliche Bildung ist ebenso Körperliches wie Geistiges; sowohl Entfaltung des Mechanischen wie des Schöpferischen, des Intellektuellen und Moralischen, des Völkischen wie des persönlich Individuellen. Natürlich gebildet sein ist nicht eine Bildung nach dem Muster irgend einer Schulgattung und Konfession und dem einer Clique für Kunst und Wissenschaft, sondern das der gesamten Anlage nach ausgeprägte Selbst. Der natürlich Gebildete ist vollendet im Äußeren wie im Inneren, weder eckig noch angelernt, vielmehr selbst gebildet, geformt gemäß seiner ganzen Leibes- und Seelen-Natur. Deshalb ist er auch der sittlich am höchsten Stehende; denn wer sittlich am höchsten stehen, wer groß sein will im sittlichen Fühlen und Tun, muß vor allem körperlich und geistig frei sein. Erst wer Muskel und Nerv, Sinne und Glieder gemäß ihrer Art, der des Individuums, entwickelt hat, und das gesamte Fühlen und Denken und Streben gemäß der Natur des Einzelnen, ist sittlich hochstehend. Körperlich und geistig Ungesunde sind auch sittlich Unfreie, sittlich nicht Hochstehende; sie mögen gute Lakaien sein für Interessensphären, aber Anspruch auf natürliche Bildung dürfen sie nicht erheben. Wo Leib und Seele

*) „Die natürliche Erziehung; Grundzüge des objektiven Systems"; Meran 1887; 2. Aufl. Znaim, 1889. Vergriffen. Und: „Das Evangelium der natürlichen Erziehung"; Leipzig, K. G. Th. Scheffer, 1904; Preis 2 Mk.

nicht in voller Harmonie gelassen, nicht entwickelt sind nach den Gesetzen von Leib und Seele, Natur und Mensch, Individuum und Gesellschaft, ist der Charakter nicht frei, nicht stark und schön. Stark sein als Charakter heißt nicht, mit der Mehrheit gehen, die Menge hinter sich haben mit den Vorgesetzten. Stark sein im Sinne natürlicher Charakterbildung heißt durch und durch gesund sein, selbsteigenes Fühlen, Denken und Tun haben im Dienste aller. Es braucht deshalb der natürlich Gebildete viel weniger das Buch, das Bild, das Dogma mit Papst und Königtum, als wirtschaftliche Unabhängigkeit, denn er muß frei sein als Selbstdenker und Selbstschaffender. Nicht ein Nachbilden und Anlernen sind sein Ideal, sondern das Neuschaffen im Sinne individuellen Entwickelns. Er braucht nicht mehr Muster für Kunst und Wissenschaft, Haus und Leben, nicht die Reise nach Italien, noch das Stadtleben. Die Welt außer ihm ist, solange er die Natur zur Verfügung hat, für ihn wenig durch die selbstgeschaffene, die in ihm. Sein Innenleben ist organisches; die Frucht seines Selbstbildens ist die gemäß seiner Art, seinem Fühlen und Denken; da ist am Eigenbau nichts Aufgeputztes, noch fremdes Fühlen, Denken, Wollen nötig. Er hat seine eigene Philosophie, sein eigenes Kunstempfinden und Menschheits-Ideal. Und deshalb fühlt er sich als König, auch wenn er nur eine Hütte hat. Keine Größe aus alter und neuer Zeit nimmt ihn gefangen. Er will lieber irren, als gekaufte oder geschenkte Wahrheiten annehmen. Er ist der natürlich Gewordene, der Selbstgewachsene. Und weil es im Wesen des Natürlichen liegt, daß auf dem Boden der Natur als Mutter aller Kultur das Beste vom Menschen herauskommt, ist der natürlich Gebildete am glücklichsten im freien Betätigen, wo Mutter Natur ihm leiblich und seelisch die Hände reicht. Er verliert bei dem Landleben nicht, wie Oberflächliche meinen, sondern gewinnt. Das Gesetz ist ewig, nach welchem die beste Welt die Innenwelt ist, und daß sie um so schöner wird, je freier wir uns unserer Eigenart gemäß entwickeln können. Wo wir anfangen, uns auf dem Lande frei zu betätigen, wie der englische Geistliche, der Zeichner, Bildhauer, Steinarbeiter und Priester zugleich ist im Dienste seiner Gemeinde, der sich seine Kirche selbst erbaute, dort reifen gewaltige Früchte. So ein Autodidakt, ein Sichselbstgebildeter, wiegt oft ein Dutzend Gelehrte auf; so ein Künstler, den nicht Akademien und Geschäftsseelen zerrieben, schafft Schönes und Gutes, das um so wertvoller ist, als es nicht Ware ist, sondern selbstloses Tun im Dienste von Kunst und Leben.

Die natürliche Bildung, soll sie Gut der Völker werden, bedarf der Erziehung des Menschen durch die Schule. Aber diese muß die der Natur sein. Das aber ist nicht die Waldschule und Gartenschule, auch nicht das Landerziehungsheim, das privilegierte für die Kinder des Geldbeutels und bei einer Fortsetzung der falschen Lehrziele; sondern eine von Anfang an den Gesetzen der Anthropologie dienende Volksschule als Unterbau für den organischen Aufbau derselben, die

einheitliche Mittelschule. Allein wir brauchen, wollen wir die natürliche Bildung allgemein machen, nicht nur die natürliche Pädagogik, die der Erfahrung durch individuelles Erziehen in kleinen Klassen, sondern auch die Politiker, die uns helfen, die natürliche Volksschule — und ihren natürlichen Aufbau — zu schaffen. Die Partei der natürlichen Volkserzieher, wie ich sie nennen möchte, wird für die große Sache von eben solchem Werte sein als die Frage nach der natürlichen Bildung selbst.

DER SOZIALE CHARAKTER DER SCHULKLASSE

VON O. KÄSTNER-LEIPZIG

In einer Zeit wie der heutigen, da die Großbetriebe von Jahr zu Jahr mehr in die Höhe gehen und der Einzelmensch innerhalb des Rädergetriebes unpersönlicher Mechanismen zusehends versinkt, da die genossenschaftlichen Gebilde der Unternehmerverbände, der Verkaufskartelle usw., die wie Pilze aus der Erde schießen, das Schicksal einer großen Kulturidee besiegeln, in einer solchen Zeit sieht der Jugendlehrer auch seinen Schulorganismus ganz unwillkürlich mehr als sonst mit den Augen des Sozialpädagogen an.

Der Gedanke ist übrigens alt. Bereits der Sophist Protagoras vergleicht einmal die Gebote der menschlichen Rechtsordnung mit den Vorschriften des Schreiblehrers, womit er bewußt oder unbewußt den grundlegenden Gedanken ausspricht: Soziale Ordnungen und Schulen sind analoge Gebilde. Aber auch die Einzelklasse trägt deutlich den Charakter einer der Jugenderziehung dienenden sozialen Organisation an sich.

Was heißt das?

Von Organisation redet der moderne Mensch überall da, wo über der Kräfte freiem Spiel feste Willensregelung waltet, damit die persönliche Freiheit der Glieder daran Halt und Schranke finde. Das aber zeigt die Schulklasse in ausgeprägtester Weise: Gleich vom ersten Tage an umfängt sie ihre Zöglinge mit fester, den Willen regelnden Gesetzesordnung, der das gesamte Verhalten des Kindes, das innere so gut wie das äußere, in rechtskräftiger Weise unterstellt wird, solange es dem Klassengebilde angehört (Pausenordnung, Lehrmittelbehandlung, Helfersystem, Überwachungsweise, Arbeitstechnik, Gymnastik, Grußform, Beförderung, Auszeichnung usw.). In überaus scharfsinniger und sozialphilosophisch wie psychologisch wohlbegründeter Weise weist Prof. Natorp-Marburg in seiner „Sozialpädagogik“ die Notwendigkeit einer solchen Regelungsstufe im Erziehungsgange nach und zeigt, daß gerade damit der spezifische Charakter gegeben ist, der die Schule von den Organisationen des Hauses und der freien Gesellschaft scheidet und das Feld scharf umgrenzt, auf dem sie ihre eigentümliche und umfassende Aufgabe, alle Seiten der kindlichen Natur zu beleben und

in gleichmäßige Beziehungen zu setzen, in geradezu einzigartiger Weise zu lösen vermag. Allerdings, so betont N. mit Recht, soll auch in Haus und Gesellschaft der Geist der ordnenden Regel walten; und der einzelne befolgt sie. Allein, er soll wenig davon verspüren, daß er in spanischen Stiefeln steckt; er soll sich dort zwanglos in seinem Elemente lebend vorkommen (vgl. Sprache des Kindes). Anders in der Schule: Hier gilt es, die Regel als solche abgesondert ins Bewußtsein aufzunehmen und nun bewußt ihr sich zu unterwerfen, um im Joche der Pflicht die Freiheit des Gehorsams zu lernen. Und das ist gerade in den Jahren der Schulbildung so sehr wichtig, weil das der Triebstufe entwachsene Kind im vollberechtigten Drange erstarkenden Eigenwollens sich auszuleben sucht und, da es des festen erzieherischen Haltes noch nicht entbehren kann, vor Krisen nie sicher ist. Da ist die Schule mit ihrem formalen Regelcharakter am Platze, um durch Gehorsam zur sicheren Willensautonomie zu erziehen.

Da erhebt sich aber das alte Bedenken, das die antisozialen Pädagogen vom Schlage Rousseaus bis herab auf Ellen Key stets lebhaft bewegte: Wo bleibt die Eigenart der Kinder? Bedeutet der Regelcharakter der Schulklasse nicht ein unverzeihliches Schmieden der Natur an die Autorität, wodurch sie sich zu verwischen und einzugehen droht in das trübe Grau der gezüchteten Durchschnittskultur? Wo bleibt das Erbe des älteren deutschen Idealismus, der sich theoretisch und praktisch menschenbefreiend an den Anfang des 19. Jahrhunderts stellte und speziell die Schillersche Dichtung so rhythmengewaltig durchwehte wie eine Art Heimweh nach dem Menschen, der frei vom Zwange ist und stärker als das Schicksal? Und hat sich's nicht gelohnt, an das Ich zu glauben? Steht aber im Zeitalter der Syndikate und — des Schulformalismus der Persönlichkeitswert nicht auf dem Spiele?

In Wirklichkeit versündigt sich die Schule trotz ausgesprochensten Gesetzescharakters am Persönlichkeitswerte der Kinder nicht, d. h. die Gefahr besteht nur unter gewissen Umständen.

Zunächst sei auf die grundlegende Tatsache hingewiesen, daß Gehorchen keineswegs Verzicht auf Eigenwollen bedeutet. Das wird scheinbar oft übersehen. Gehorchen heißt doch bloß, seinen Willen unter den des Besserwissenden unterordnen; aber auch das sich unterordnende Wollen bleibt Wollen, nur ein Mitwollen aus Zuversicht. Das Ziel wird also gezeigt, aber das Gehenwollen bleibt gefordert, wenn auch im Verein mit andern. Denn wenn der Mensch sich nicht selber aufrafft und anschickt zum Tun, so hilft alles Gebieten und Verbieten nichts. Somit bleibt es auch im Banne des sozialen Regelcharakters der Schulklasse beim Eigenwollen; auch auf der Stufe solch formalistischer Gebundenheit gibt es im letzten Grunde nur Erziehung im Sinne der Selbsterziehung. Das hat uns Pestalozzi mit seiner Theorie von den inneren anschauenden Entwürfen (Linie, Fläche, Zahl etc. = Produkte des Denkens) für alle Zeiten gelehrt; denn was von der

intellektuellen Bildung gilt, an die Pestalozzi zunächst denkt, das gilt natürlich ebenso vom Wollen überhaupt.

Das bestätigt ja auch zur Genüge die Tatsache, daß bei allem Formalismus der Erziehung doch jedes Kind anders einschlägt!

Ich möchte aber, um die freiheitliche Bewegung des Einzelzöglings im Getriebe des regelnden Klassengebildes möglichst anschaulich zu beleuchten, in Kürze auf das Bild einer wohlfunktionierenden Klasse verweisen.

Das Ganze ist der Typus einer regelrechten Arbeitsgemeinschaft, d. h., wenn das Ganze sich regt, handelt in und mit ihr zugleich der einzelne. Man blicke in eine Unterrichtsstunde! Das Ziel heißt: Einsicht! Dieses gilt es mit verschieden geartetem Tätigkeitsaufwand von Punkt zu Punkt zu erarbeiten, und in jedem Stadium der Arbeit erfordert die geistige Weiterbewegung der Klasse die volle Eigentätigkeit der einzelnen Glieder. Wenn die Zielsetzung — ich habe dabei die kleinste Arbeitseinheit im Auge — die Aufmerksamkeit zunächst in gleichmäßiger Richtung an den Einzelpunkt band, so folgt schon im nächsten Momente die durchgängige Differenzierung der Arbeit, denn das kurze Verweilen beim Einzelpunkt löst in jedem Mitarbeiter ganz persönliche Bilder mit persönlichem Gefühlsbeisatz aus. So kommt's, daß jedes Kind andere Einfälle beizusteuern hat, wenn über die betrachtete Tatsache hinaus die Reihe des Ähnlichen (Reihe koordinierter Fälle: Analogien, immanente Wiederholungen usw.) angegliedert und durchlaufen werden soll. Das gleiche Spiel individueller Beiträge wiederholt sich naturgemäß ebenso, wenn es aus der konkreten Unterlage jedesmal das Allgemeine (Gesetz, Regel) herauszuheben gilt. Und das hat nicht erst auf einer späteren „Formalstufe" zu geschehen, sondern am dienlichsten gleich an Ort und Stelle. Daß aber die synthetischen Denkfunktionen konkreter wie abstrakter Art, auf die es hierbei ankommt, recht frisch in den Einzelköpfen spielen und infolgedessen zu recht reichlichen An- und Durchblicken resp. Arbeitserträgen beitragen, das ist die zum Zustandekommen des Unterrichtsgewinnes notwendige Tat. Je tätiger der einzelne, desto reicher der Gewinn, der infolgedessen Gemeingut, Klassengewinn ist. Und so sollte aller Unterricht an wirklich modernen Schulen beschaffen sein, daß nicht Bildungsgüter mitgeteilt, sondern möglichst erarbeitet werden! Man wird kein Bild Friedrichs des Großen vortragen, wenn die Klasse fähig genug ist, aus den Briefen an Marquis d'Argens es selbst herauszuschälen: man verteilt die Arbeit und arbeitet sich gegenseitig in die Hände! So rechnet eins auf das andere und das Ganze auf die einzelnen, die bei aller Vorschrift doch selbst wollen müssen!

Wenn aber somit alle recht erworbene Schulbildung genossenschaftliche Bildung im Sinne von Gesamtbesitz ist (ebenso die Kultur = nationale Kultur), dessen Umfang und Wert stets von dem Tätigkeitsgrade der Klassenglieder abhängt, dann ist Mitarbeit, selbst-

eigene Anstrengung entsprechend dem Maße der Kräfte, ein soziales Pflichtgebot; wer in der Stunde nicht mitarbeitet, verletzt eine soziale Hauptpflicht. Viele Kinder aber möchten auf eigenes Mitwollen verzichten und statt mitzutun nur miteinernten und mitgenießen („Verdien' ich's nicht, wenn ich's nur essen kann!" Goethe). Daher glauben sie, das hinterher angeeignete reproduktive Wissen genüge, denn damit sei der Pflicht genügt und die Versetzung gesichert. Von Persönlichkeitseinsatz, von Persönlichkeitspflege und Selbstbildung könnte, wenn die Schule sich damit begnügte (und sie tut es noch oft!!), offenbar keine Rede sein, und das Klagelied der antisozialen Pädagogen wäre im Recht. Darum dringe der Lehrer auf energische Mitarbeit und rege Beisteuerung. Teilnahmlosigkeit im Unterricht sollte nicht bloß zur Rubrik der Aufmerksamkeit, sondern mehr noch in die des sittlichen Betragens gehören. Denn wer nur mitzehren will, ohne mitzuarbeiten, der zählt zu den Drohnen. Ohne Mitarbeit auch keine Mitfreude! Das Goethesche Zauberwort von sauren Wochen und frohen Festen soll auch in der Schulklasse gelten.

Der Vorgang der selbständigen Teilarbeit hat aber noch einen tieferen Sinn: Nicht darin allein liegt ihr Wert, daß sie Funktionskräfte lockert und Verwertbares mit herbeiträgt; am Wollen des einen entzündet sich auch das Mitwollen des andern! Der Wollende stählt sich und die Klasse! Und das zu beobachten, ist dem Sozialpädagogen der rechte Unterrichtsgenuß.

Wie verschiedenartig reagieren die Geister, wenn das Reizwort gefallen ist: Erst einen Moment Ansichhalten (Aufmerksamkeit) — der Assoziationsstrom setzt ein und mit ihm das Denken! Da gibt es vorwitzig Wagende, die ohne langes Besinnen urteilend zufassen und — oft daneben; denn schnell und gut deckt sich im Leben nur selten. Andere stutzen und wägen einige Augenblicke — die Antworten haben Hand und Fuß. Einer dritten Gruppe fehlt's an Selbstbewußtsein, daher wagt sie anfangs kein frisches Eigenurteil; allein die Keckheit der an sich glaubenden Vorarbeiter wirkt gleichsam ansteckend, und siehe, die Gefühle wachsen, die sicher machen und hinauftreiben auf die Höhe mitschaffender Tat. So stärkt sich Wollen am Wollen, so erwächst Einsicht an Einsicht. Auch das Einsehen ist ja ein Mitsehen mit andern. Man muß, wenn der richtige Blickpunkt noch nicht gewonnen ist, mitunter ganz lange und weit in bestimmte Gassen und Richtungen hineinspähen, um in diesen Blickpunktlinien das Richtige zu treffen. In solchen Momenten spürt man's mitunter deutlich, wie irgend ein Ausdruck des Nachbars, eine Bewegung mit Hand, Auge usw., eine andeutende bildliche Verdeutlichung usw. den Schleier vom Auge reißt und mit einem Ruck das Denken richtig einstellt; nun sehe ich ein! Freilich ist darauf zu halten, daß nicht immer denselben Kameraden die Pionierarbeit zufällt. Es wird zwar zuletzt eine Sache physisch-psychischer Veranlagung sein, ob der Bewußtseinsstrom schneller

oder langsamer funktioniert — auch der Übung! — doch im allgemeinen gilt die Forderung, daß jedes Glied der Klasse dann und wann einmal tonangebend vorantrete. Denn das Leben, wofür die Schule einübt, braucht wollende Menschen; Dampfschiffe, aber keine Segelschiffe!

Nun ist es allerdings weder möglich noch nötig, daß alle alles gut können! Wenn nur jedes Kind für gewisse Funktionen resp. Gebiete seinen Mann stellt. Die einen sind gute Stoffsammler, andere bessere Ordner, andere freudige Kritiker. Dieser gestaltet gern aus, jener kürzt lieber oder faßt klar und knapp zusammen. Die einen arbeiten schriftlich besser, andere mündlich; diese brauchbarer in der Einzelarbeit, jene mehr in zusammenhängender Darlegung; hier leichtere Assoziationsweise, dort mehr apperzeptive Aufgelegtheit. Aufgabe des Lehrers ist es, solche individuelle Anlagen klugen Blickes herauszufinden und am rechten Platze und zur rechten Zeit anzustellen, ohne die weniger kräftigen Anlagen geradezu liegen zu lassen. So weit muß seine soziale Organisationsfähigkeit und ökonomische Kunst reichen.

So erhalten die Geister auch recht oft Gelegenheit zum Aufeinanderplatzen; in solchem „Kleinkrieg“ aber werden die sonst gebundenen Anlagen hervorgelockt, gestählt und erhöht. Bei so frischer und fröhlicher Gemeinschaftsarbeit wird aber nicht bloß intellektueller Besitz erobert und genossen, sondern es bildet sich auch naturgemäß von Jahr zu Jahr ein immer stärkeres Gemeinschaftsgefühl aus (Klassengeist), das dem einzelnen mitunter die Sprache des „Wir“ auf die Zunge legt, zum Zeugnis dafür, daß der Geist der Klasse herrschend auf die einzelnen übergreift.

Still und allmählich, wie alles Köstliche (Schiller), so reift auch der Klassengeist heran. Ist er aber einmal eine Macht geworden, dann kann er bei all seiner Unpersönlichkeit zu einer objektiven Größe anschwellen, die reichen Segen stiftet oder schwere Verheerungen anrichtet.

Hier nur vom Segen des sozialen Klassengeistes einige Worte. Ich kenne ihn besonders in der Form helfender Liebe und bereitwilliger Kameradschaft. Es gibt Klassengebilde, in denen Pestalozzi beglückt sein Ideal der Familie finden würde. Und so soll es sein! Die Schwache und Kränkliche oder mangelhaft Vorgebildete bedarf oft der helfenden Schwesternliebe der Klassengenossinnen: Wie geschäftig und vielgestaltig kann sich da der Klassengeist helfender Liebe betätigen! Die sittliche Bedeutung dessen für die Persönlichkeitserhöhung ist gar nicht zu ermessen!

Als Pestalozzi in Stans achtzig frierende Waisenkinder um sich versammelt sah, die er zu Menschen erziehen sollte, da begann er sein Werk nicht mit Unterrichtsstunden, sondern er verschmolz die Armen zunächst zu einem Familienganzen, in dem er mit gegebenen sozialen Beziehungen der Kinder untereinander auch das sittliche Gefühl lockern zu können hoffte. Da war Gelegenheit geboten zum Helfen und Raten,

zum Vor- und Nachtun, zum Schützen und Warnen ..., zur menschlichen Liebenswürdigkeit in jeglicher Form. Und wie rasch wuchsen dem einmal erwachten sittlichen Geiste die Schwingen! Pestalozzi hatte keine Mitarbeiter. Doch siehe: „Kinder lehrten bald Kinder! Ich setzte das Fähigere zwischen ... Es war die Stimmung aus dem Schlaf erweckter Kräfte ..."

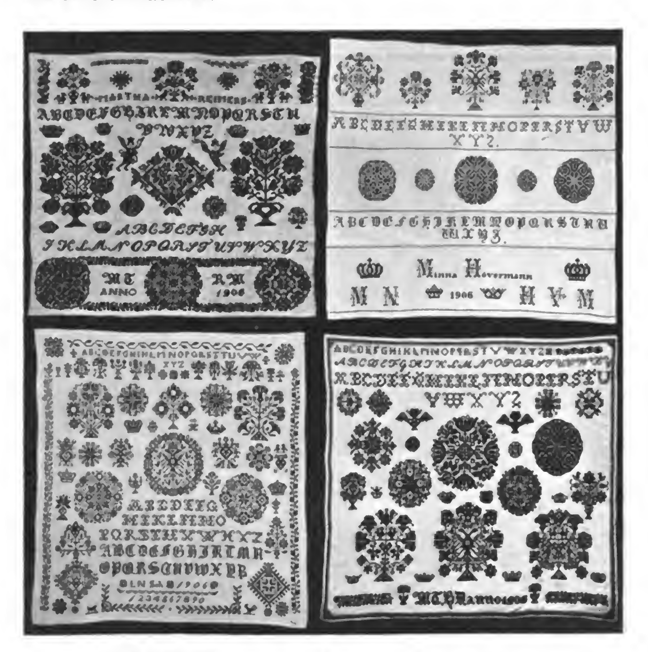
Schulen sind eben nicht bloß „Lernanstalten"; es sind Staaten im kleinen, und zum Staatsbürgertum gehört mehr als bloßes Wissen, auch im Schulstaate! Auch da entscheidet nicht das Wissen, sondern die Tat! Was ein Kind weiß und will, wissen und wollen schließlich die anderen auch; aber das Tun entscheidet über den Persönlichkeitswert! Darum gibt das soziale Gebilde der Schulklasse reiche Gelegenheit zur Betätigung des Wissens. Sie verfügt über ein reichgegliedertes Helfer- und Ordnungssystem, über einen Umkreis freiwilliger und übertragener Ämter usw., ungeachtet der sonstigen reichen Beziehungen, die der Lehrer zwischen den Kindern sich entwickeln sieht und gegebenenfalls zu modifizieren oder zu verwerten weiß.

Zwar fehlt es in keiner Klasse an peinlichen und empfindlichen Verstößen gegen das gemeinsam im Unterricht erkannte und gepflegte Gute; aber auch da zeigt sich der Segen des Klassengeistes oft in hellem Lichte. Wie wohltuend, wenn die Fehlende von der Klasse verurteilt wird! — oder auch deren Verzeihung erfährt; aber noch wohltuender, wenn aus dem sicherleitenden Klassenehrgefühl heraus der behütende Takt gewonnen wird, auch da, wo das Auge des Richters fehlt.

Der Klassenkörper wird stets in kleinere Gruppen zerfallen; das schadet meines Erachtens nichts, so lange der Gemeinschaftsgeist darüber nicht in die Brüche geht. Ist das der Fall, dann sind Gruppenbildungen vom Übel (Neid, Klatsch, Mangel an Mitarbeit usw.). Aber im anderen Falle sind die Gruppen ebenfalls im Auge zu behalten: Es ist nicht gut, wenn ein Klassenglied in einem kleinen Freundinnenkreise z. B immer nur dienendes und bloß mittuendes Glied ist und die Frische sich selbst etwas zutrauender Initiative mehr und mehr verliert. Das ist ein Verkümmern der Persönlichkeit! Dann kann nicht mehr von dem schöngetanzten Tanze die Rede sein, den Schiller in „Kallias oder über die Schönheit" als Sinnbild auch des schönen Verkehrs ansieht. Die Freiheit ist das Merkmal des Menschen! Kein Mensch darf Werkzeug eines andern sein! Dieses große Wort Kants berechtigt nicht bloß, sondern verpflichtet sogar den Lehrer mitunter zu regelndem Eingreifen!

Wir sehen also, daß trotz des Regelcharakters der Schule doch der Persönlichkeitswert des Kindes vollauf zum Rechte kommt. Was es verliert, ist in der Regel wert, daß es zugrunde gehe; denn es sind wohl im allgemeinen die Mängel und Ecken (Einbildung, Selbstüberhebung, Zaghaftigkeit, Neid, Kälte, Egoismus usw.). Die Individualität

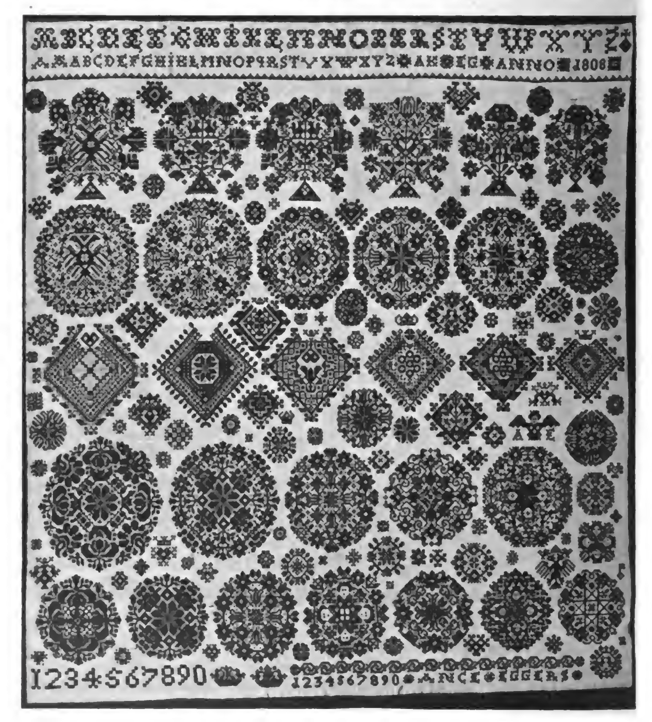
im starren Sinne ist eben eher eine Schranke des Menschen, die durchbrochen und modifiziert werden kann zur wachsenden Persönlichkeit. Und gerade das Wachsen über die Schranken hinaus vermag der Gemeinschaftsgeist der Schulklasse und ihrer Arbeit zu fördern. Wachsen und Wachstumsgefühle! Zunehmen mit der Schulklasse und in ihr! Das ist ihr Geheimnis.



EIN VERSUCH.

Vor fünf Jahren haben sich in den Vierlanden eine Reihe von Männern und Frauen zusammengeschlossen, die hier auf kleinem Felde eine doppelte Arbeit tun wollten: einmal, die in den Vierlanden und ihrer näheren Umgebung noch vorhandenen Kunstdenkmäler nach Kräften schützen; und zum andern, das gegenwärtig hierzulande geübte Handwerk im Sinne der alten heimischen Kunst beeinflussen. Daß die Vierlande bei Hamburg, ein durch Jahrhunderte hindurch in vieler Beziehung von seiner Umgebung völlig abgeschlossenes, 10000 Einwohner zählendes Marschland, einen fast unglaublichen Reichtum an Kunstdenkmälern verschiedenster Art besitzen, ist in den letzten Jahren, ich sage: leider, der Außenwelt bekannt genug geworden. Möbelwagen, die Order haben auf Frankfurt a. M., Grimsby oder sonst einen Altertumsmarkt, fahren in langer Reihe über den Deich.

Um so zwingender wird den Heimatfreunden die Verpflichtung, das noch vorhandene Gut vor der rücksichtslosen und unsinnigen Verschleppung zu bewahren, es in seinem reichsten, in seinem ideellen Wert den Besitzern wieder lieb zu machen und dem zukünftigen Geschlecht zu retten, was dem vergangenen Stolz und Freude gewesen. Wie wichtig aber auch diese konservierende Tätigkeit ist, wichtiger noch erschien von vornherein und erscheint von Tag zu Tag mehr der zweite Programmpunkt, der die Zurückeroberung einer Gedankenwelt ins Auge faßt, die das dörfliche Handwerk einst befruchtet und zum ausgesprochenen Kunsthandwerk erhoben hat. Wie überall, so ist auch



in den Vierlanden mit dem wirtschaftlichen Aufschwung der 70er Jahre und mit dem Einsetzen der Maschinenkultur dem Handwerk der goldene Boden, d. i. die in der Persönlichkeit des Schaffenden ruhende Kraft, zerschlagen worden. Es wird kaum noch etwas *erarbeitet*. Es wird kaum noch an ein Stück die Mühe freien, eigenen Erfindens gewandt. Mag die Umwelt, in der der Dörfler lebt, auch noch so viel Besonderes haben an Tradition und geschichtlicher Entwick-



lung, an Lebensform und landschaftlicher Stimmung, die Lust, für sie nun auch etwas Besonderes darzustellen, ist ihm gestorben. Sein Vater kannte keine Imitationen, keine Kopien; er und die, für die er tätig war, lebten auf ihrer Scholle für sich, lebten ihr Eigenleben, und darum umgaben sie sich auch mit Dingen, die nur für sie da waren und den Ausdruck ihres Behagens, ihres Sonderbedürfnisses an den Tag legten. Der Sohn, der gegenwärtige Dorfhandwerker, hat sich über diese väterliche Selbstbeschränkung glatt hinweggeschwungen und ist der guten Meinung, nun einen Flug in höhere Regionen getan zu haben. Er hat die Großstadt gesehen und alles in ihr groß gefunden; er hat sich gemerkt, wie die Leute dort wohnen. Die Leute wissen mehr, können mehr, haben mehr. Grund genug, ihnen nachzueifern, ihre Wohnweise zu kopieren und all die herrlichen Errungenschaften der Großstadt in die Stille des Landlebens hineinzutragen. Verliert die Heimat dadurch ihren ganzen Reiz, ihre Farbe, ihr stilles Träumen, was tut's, er hat ihr Größeres erstritten: städtische Eleganz! Wir aber sagen, er hat sie um ihr Bestes betrogen, um ihre Eigenart.

Diese unheilvolle Entwicklung, deren Linien ja den Lesern des „Säemann“ vertraut genug sind, nach Möglichkeit für sein Wirkungsgebiet aufzuhalten, ist die besondere Arbeit des Vereins für Vierländer Kunst und Heimatkunde geworden. Er hat vor allem dem Bauhandwerk zu helfen versucht, weil in ihm im letzten Jahrzehnt am schlimmsten gewirtschaftet wurde, und hat sich dann der Intarsiakunst angenommen, die, weil noch in guter Übung, am ehesten zu retten ist. Seine letzte Sorge galt der Stickkunst, soweit sich Frauenhände mit ihr befaßten; einer Kunst, die in keinem anderen deutschen Bauernlande in der Blüte gestanden, die sie hier zeigt, aber völlig zu verfallen droht. Die Vierländerinnen sind von alters her, wenigstens soweit wir ihre Geschichte kennen, der feinsten Nadeltechnik kundig gewesen. Sie waren ein vornehmes und schmuckfreudiges Geschlecht, das nicht nur auf schwere, prunkvolle Gewandung hielt, sondern auch jedes Stück der Bett- und Leibwäsche, die Platen (Schürzen) und Regenlaken in üppigster Form zu zieren liebte, das keinen Sinn hatte für Eintönigkeit und Gleichförmigkeit und seine Freude am Wechseln der Ornamente befriedigen konnte, weil ihm ein erstaunlicher Reichtum geschmackvollster Muster zu Gebote stand. Dieser Mustervorrat stammt aus einer recht weit zurückliegenden Zeit und ist vielleicht nicht einmal deutschen Ursprungs; er hat auch den Städterinnen des Mittelalters gedient und Eingang gefunden in andere ländliche Gegenden (z. B. ins Alte Land). Aber während er in den Städten vor allem durch die Musterbücher verdrängt worden ist und auf dem Lande sonst sich arg verflüchtet hat, hat ihn die unverbildete, kunstsinnige Frauenwelt der Vierlande sich erhalten und seine ursprünglichen Elemente in gutem Sinne zur Entwick-

lung kommen lassen. (Dr. Stettiner-Hamburg wird demnächst in einer größeren wissenschaftlichen Arbeit das Ergebnis seiner Forschungen über diesen Gegenstand bekannt geben.) Hier in den Vierlanden lebte man in inhaltvollen Traditionen und hütete die Schätze, deren Wert man verstanden. Aufbewahrt in den sogenannten „Namentüchern", gingen diese Muster von der Mutter auf die Tochter über und sind noch der gegenwärtigen Generation durchaus vertraut, wenn ihr auch die Verwendung derselben nicht mehr beliebt. Es liegt in der Natur der Sache, daß mit Seide gestickte Leinentücher sich nicht durch Jahrhunderte hindurch im Gebrauch erhalten können; immerhin ist das älteste aus der reichen, im Museum für Kunst und Gewerbe in Hamburg zusammengebrachten Sammlung von Namentüchern schon um die Mitte des 18. Jahrhunderts angefertigt, und andererseits sind nicht wenige Tücher noch, wenn auch aus späterer Zeit stammend, in den Truhen unserer Leute verborgen. Einer Anregung Stettiners folgend, hat der Verein für Vierländer Kunst und Heimatkunde sie nun wieder ans Licht gezogen, in Umlauf gesetzt und durch ein Preisausschreiben die vierländischen Frauen und Mädchen aufgefordert, in dem angemessenen Zeitraum eines halben Jahres neue zu schaffen, neue, für die jedoch die alten Vorlagen maßgebend sein sollten. So allein waren die alten der Vergessenheit zu entreißen und es können einer Wiederverwendung derselben zum täglichen Gebrauch die Wege geebnet werden.

Das Preisausschreiben hat allerdings eine nichts weniger als glänzende Beteiligung gefunden — es wurden im ganzen nur 7 Tücher eingeliefert —, trotzdem es in mehr als 100 Exemplaren verschickt und außerdem auf Pappe gezogen in allen Klassenzimmern sämtlicher vierländischen Schulen zum Aushang gebracht worden. Die vier, in Höhe von 40, 30, 20 und 10 Mark ausgesetzten Preise haben kein Schulkind zu locken vermocht, sondern nur 6 konfirmierte Mädchen der Gemeinde Altengamme und eine verheiratete Frau der Gemeinde Curslack. Gleichwohl kann der Verein für den Anfang mit dem Erfolg durchaus zufrieden sein, wie das aus den Damen Frau Prof. Zacharias-Hamburg, Frau Direktor Brinckmann-Bergedorf und Frau Dr. Ritter-Geesthacht bestehende Preisrichterkollegium mit den von ihm zu prüfenden Arbeiten zufrieden gewesen ist und statt 4 Preise deren 7 im Gesamtbetrage von 140 Mk. zugesprochen hat. Es ist der Beweis erbracht, daß das gegenwärtige Geschlecht noch leisten kann, was das vergangene geleistet hat, sofern seine Kräfte nur angeregt werden und, was wichtiger vielleicht ist, daß es lebendige Freude verspürt, wenn ihm ernste Aufgaben zugewiesen werden. Wie blutigen Schweiß auch die Herstellung der Tücher verursacht hat, weil völlig ungeschulte Finger darüber kamen, und wie große Anforderung an Geduld und Ausdauer auch gestellt wurde, es ist mir von sämtlichen Stickerinnen die Versicherung gegeben worden, daß ihr Vergnügen an der Arbeit gewachsen sei und daß sie für neue Pläne zur Verfügung ständen. Unsere Blätter S. 381, die nach vortrefflichen Rompelschen Aufnahmen hergestellt sind und deutlich auch die Schwere und Farbe des Linnens erkennen lassen, zeigen: 1. das Namentuch von Frl. Martha Reimers-Altengamme (1. Preis); 2. das der Frau Lena Schwanck-Curslack (2. Preis); 3. das von Frl. Minna Hövermann-Altengamme (ein 3. Preis) und endlich das von Frl. Martha Harden-Altengamme (ein 4. Preis). Während für die ersten beiden Tücher und das letzte schwarze Seide benutzt worden, ist das dritte ganz in roter Seide gestickt. Zur Vergleichung ist S. 382 ein altes Mustertuch aus der Sammlung des Museums für Kunst und Gewerbe in Hamburg wiedergegeben, das Ancke Eggers als Verfertigerin nennt und aus dem Jahre 1808 stammt. Daß dieses sich so sehr viel reicher gibt, soll nicht überraschen. Einmal stand zum Beginn des 19. Jahrhunderts die Stickkunst in den Vierlanden auf der Höhe, während sie heute erst wieder wachgerufen werden will, zum andern stand den jungen Mädchen damals sehr viel mehr Zeit zu Gebote, als ihren Genossinnen heute. Überraschen aber darf die Reinheit der

Muster und — ihre Zahl. Und dabei ist der Vorrat, aus dem man schöpfen konnte mit den hier vereinigten noch nicht annähernd verbraucht, wie ein genauerer Blick auf die neuen Blätter verrät. Martha Harden könnte „nach“ Ancke Eggers gearbeitet haben, die beiden Mädchen haben sicher an derselben Quelle gesessen. Den drei anderen haben andere Bilder vorgelegen, zum Teil auch die von alters her überlieferten, zum Teil solche aus jüngerer Zeit, die den Einfluß der Intarsiakunst verraten (Martha Reimers). — Von dem im Preisausschreiben eingeräumten Recht, die alten Muster nach eigenem Geschmack abzuändern, hat leider keine der Preisbewerberinnen Gebrauch gemacht. Das Studium solcher Freischöpfungen wäre lehrreich gewesen. Aber man darf nicht übersehen, wie schwer es für alle war, sich überhaupt erst einmal wieder in die alte Kunst hineinzufühlen.

Wir hoffen, daß unsere jungen, nadelkundigen Mädchen, nachdem ihnen der Reichtum, der für sie in den mütterlichen Truhen verborgen lag, aufgedeckt ist, nachdem sie sich haben davon überzeugen können, daß ihre Kraft ausreicht, ihn für sich nutzbar zu machen, wir hoffen zuversichtlich, daß sie ihn nicht verderben lassen. Die so unsagbar viel Geschmackloses bietenden Musterbücher müßten im Laufe der Zeit aus den Häusern verschwinden und den alten Namentüchern den Platz räumen. Wir hoffen auch, daß unsere Schulen sich des wiedergewonnenen Erbgutes annehmen und es in die Hände der Kinder geben sollen. Welche Resultate der Handarbeitsunterricht unserer Schulen heute erzielt, mag unser letztes Bild veranschaulichen. Es erübrigt sich wohl, zu diesem Blatte weitere Bemerkungen zu machen. Wir fragen nur, muß man sich so bescheiden, muß man die Kinder mit solch kläglichem Gut beschenkt aus der Schule entlassen, wenn auch nur die leiseste Möglichkeit besteht, ihnen etwas Besseres mit auf den Weg zu geben?

ALTENGAMME Pastor FRIED HOLTZ

SCHRIFTSTELLER ODER ZEILENSCHREIBER?

NOTWENDIGE ENTGEGNUNG AUF DEN ARTIKEL VON QUOSEGO IM OKTOBERHEFT „LEHRER ODER FEHLERZÄHLER?“

VON DR. G. LORENZ-BARMEN.

Bei den Fachleuten und allen denen, die im Sprachunterricht der Schule einige Erfahrung haben, verfallen die Ausführungen des Herrn Quosego ohne Weiteres der Lächerlichkeit. Da sich aber unter den Lesern dieser Zeitschrift viele befinden werden, die wenig oder gar keine Erfahrung im Sprachunterricht haben, so will ich mich einer Widerlegung der Hauptpunkte jenes Artikels unterziehen. Mein Herr Gegner übt negative und positive Kritik, macht a) Ausstellungen und b) praktische Vorschläge.

a 1) wird uns vorgeworfen, daß wir die Leistungen der Schüler nach der Zahl der Fehler gegen die Regeln beurteilen; das sei falsch, denn es gäbe gar keine festen Regeln in der Sprache; im Leben der Sprache regiere vielmehr die blindeste Leidenschaft, die beispielloseste Willkür und unerhörteste Regellosigkeit.

Hier hat Herr Q. ein Körnchen Wahrheit unter einen Haufen Irrtum verschüttet. Gewiß sind die Sprachen fortwährend der Veränderung unterworfen, gewiß finden auch zu gleicher Zeit Abweichungen im Sprachgebrauch statt, aber dabei handelt es sich doch nur um die sog. Stilistik; was dagegen in der Schule hauptsächlich gelernt wird, ist die Formenlehre, und diese ist so geringen Schwankungen unterworfen, daß eine grammatische Festlegung nicht nur möglich, sondern sogar wünschenswert ist. Denn das ist es ja gerade, was das Sprachenlernen grammatisch bearbeiteter Sprachen so ungeheuer erleichtert, daß man eine Menge von Sprachstoff durch eine einzige Regel zusammengefaßt sich aneignen kann. Die Regeln richtig anwenden zu lernen aber — wie ich hier gleich gegen eine andere irrige Behauptung meines Gegners erwähnen will — ist eine vorzügliche Schulung des sprachlich-logischen Denkens. Deshalb macht das Sprachenlernen dummen, d. h. logisch schwach-

begabten Menschen so große Schwierigkeiten. Ohne Grammatik würden wir sogar fremde Sprachen in der Heimat überhaupt nicht lernen können.

a 2) wird uns das geisttötende Lernenlassen und Abfragen von Vokabeln vorgeworfen. Das Kind lerne die Muttersprache ja auch nicht durch Vokabellernen.

Zunächst kann ich Herrn Q. darauf erwidern, daß ich persönlich, und ich glaube mit mir viele Sprachlehrer heutzutage, in den Unterklassen selten Vokabeln zum Lernen aufgebe, sondern daß die Schüler sie durch den Gebrauch in den Lese- und Übungsstücken lernen. Andrerseits bin ich jedoch überzeugt, daß das Vokabelnlernen zu den geringsten Plagen der lernenden Jugend gehört, und daß, wer leicht Vokabeln lernt, noch lange nicht viel in der Sprache zu leisten braucht. Daß aber die Muttersprache ohne Vokabelnlernen angeeignet werde, ist eine Behauptung, die dem psychologischen Verständnis meines Herrn Gegners wenig Ehre macht. Ich habe sogar im Hilfsschul-Unterrichte eines ganz hervorragenden Pädagogen, Johannes Langermanns, gesehen, daß deutsche Vokabeln gepaukt wurden (natürlich an der Hand der Anschauung).

b 1) Der widersinnigen Praxis der Philologen gegenüber macht Herr Q. den Vorschlag, daß die fremde Sprache nicht mit Hilfe der Muttersprache, sondern, wie die Muttersprache, mit Hilfe der Anschauung gelernt werden sollte.

Gewiß, Vokabeln könnten auf solche Art gelernt werden, obgleich es viel schneller und einfacher geht, sie an der Hand der Muttersprache zu erlernen, aber vielleicht gibt mir der kundige Herr Q. den Verlag an, von dem man Bilder beziehen kann zur Erlernung von avoir und être, und von Deklinationen und Konjugationen, die bekanntlich bei der Spracherlernung die größten Schwierigkeiten machen. Hierbei zeigt sich eben, wer von den Schülern geistig arbeiten lernen will, alle übrigen gehören nicht in die höhere Schule.

a 3) behauptet Herr Q., unsere Rechtschreibung sei rückständig, jeder Mensch habe ein Recht auf seine eigene Rechtschreibung wie auf seine eigene Sprache.

Dieses große Männerwort wird viel Heiterkeit erregt haben, doch möchte ich Herrn Q. in Schutz nehmen: ich finde auch, daß man im amtlichen und geschäftlichen Verkehr nicht so pedantisch sein sollte gegenüber der Rechtschreibung, und in der Schule mehr Schonung beweisen sollte gegenüber dem Eigenstil; aber in der Form, wie es Herr Q. ausspricht, ist doch, was er sagt, wieder eine lächerliche Übertreibung. Eine natürliche Rechtschreibung kann es gar nicht geben, denn dann würde eben jeder seiner Mundart und Aussprache entsprechend schreiben; es gäbe dann also keine Schriftsprache mehr, und wir würden uns in punkto Literatur ins frühe Mittelalter zurückversetzt sehen.

a 4) behauptet Herr Q., daß die begrifflichen Unterscheidungen der Synonyma nur auf der Haarspalterei der verbohrten Schulmeister beruhen. Ich bitte Herrn Q., einmal recht gründlich über den begrifflichen Unterschied der beiden Synonyma in der Überschrift nachzudenken. Er sowohl wie die Öffentlichkeit würden Gewinn davon haben.

b 2) Endlich habe ich die Freude, mich in einem Punkte in vollkommenem Einverständnis mit meinem Herrn Gegner erklären zu können. Ich setze diesen, leider einzigen, richtigen Satz wörtlich hierher: „Die Beherrschung einer fremden Sprache ist für einen gebildeten Menschen und auch für die Schüler in der Tat sehr wertvoll, aber durchaus nicht notwendig.“ Daraus folgt, daß eben nur diejenigen Sprachen erlernen sollten, die sie brauchen, anstatt daß durch ein fluchwürdiges Berechtigungssystem viele Tausende gezwungen werden, sich mit den Fremdsprachen im jugendlichen Alter abzuquälen, um den „Schein fürs Leben“ zu erwerben, den elterliche Eitelkeit nun einmal als die bequeme Pforte zu einer glücklichen Zukunft ansieht.

SOLLEN UNSERE KINDER MÄRCHEN LESEN?

VON GUIDO HÖLLER-HAMBURG

Der Streit um das Märchen will nicht zur Ruhe kommen; immer wieder wird er von neuem entfacht. Zwar sind die Angriffe, die es von moralischen Pedanten zu erdulden hatte, mit Erfolg abgeschlagen worden; nun aber rücken ihm die einseitigen Verstandesmenschen zu Leibe, beleuchten es mit der Lampe ihrer Aufklärungslogik von allen Seiten und finden, daß es dem Kinde falsche Vorstellungen übermittle, sein Denken irreleite und den Aberglauben nähre.*) Gewiß, wenn der Wolf spricht, wenn er Rotkäppchen verschlingt und es lebendig aus seinem Bauche herauskommt, so sind es naturgeschichtlich betrachtet Unmöglichkeiten; aber vom historischen Standpunkte aus stellen sie sich als die erstarrten Reste einer großartigen Natursymbolik dar. Das Märchen ist bekanntlich in einer Zeit entstanden, da der Mensch das Geschehen nur unter einem Symbol zu begreifen und darzustellen vermochte. Das neugeborene Kind wurde seinem germanischen Vater vor die Füße gelegt, und indem er es aufhob, erkannte er es als Fleisch von seinem Fleische an; ein Lehen wurde je nach seiner Größe und Bedeutung unter dem Sinnbild einer Fahne oder eines Handschuhs übertragen; über eine Stadt, die dem Erdboden gleich gemacht worden war, wurde zum Zeichen, daß sie wüst liegen sollte, der Pflug gezogen und Salz in die Furchen gestreut; und wurde jemand an Kindesstatt angenommen, so wurde nach feierlichem Rechtsbrauche, um den Vorgang der Adoption zu versinnbildlichen, in einen Schuh getreten. Dem Volksbewußtsein genügte die gesprochene Erklärung nicht; es forderte eine Handlung, die den Vorgang sinnenfälliger machte. Bis ins späte Mittelalter hat sich diese Denkweise erhalten, ja bis in unsere Tage hinein; denn das Beten des frommen Katholiken vor dem Kruzifix oder einem Heiligenbilde deutet auf dieselbe geistige Verfassung hin: die Person, an die er seine Bitte richtet, will er leibhaftig vor Augen haben. Das Märchen vom Rotkäppchen war ursprünglich ein Sonnenmärchen, das die Verfinsterung der Sonnenscheibe und ihre Rückkehr zur alten Lichtfülle versinnbildlichte, und man wird zugeben müssen, daß die Symbolik den Naturvorgang in voller Deutlichkeit veranschaulicht, wenn auch nicht erklärt. Diese astronomische Beziehung ist freilich in der heutigen Fassung des Märchens stark verdunkelt; was nur symbolische Bedeutung hatte, ist jetzt zur Begebenheit selbst geworden. Der Laie wird es daher rein menschlich auffassen, und dem Erwachsenen springen deshalb die Ungeheuerlichkeiten derb in die Augen. Kleine Kinder jedoch empfinden sie nicht; ihrer an den Realitäten der Welt noch ungeschulte Phantasie erscheint es durchaus nicht als ungewöhnlich, daß ein wildes Tier einen oder auch mehrere Menschen überschluckt. Die biblische Geschichte von Jonas im Walfischbauche ist sogar Jahrhunderte hindurch selbst von erwachsenen Menschen geglaubt worden. Der Dichtung aber erwächst durch die Vermenschlichung des Wolfes ein Mittel größter Anschaulichkeit, indem sie ihr erlaubt, die Gedanken des Mädchens, da es von den bunten Kindern des Waldbodens verlockt wird und die mütterliche Warnung in den Wind schlägt, als ein Zwiegespräch darzustellen, so daß ein inneres Geschehen zu einem äußeren wird, und wir mit leiblichen Augen und Ohren sehen und hören können, was im Grunde inneres Erlebnis ist. Kinder verlangen diese Veräußerlichung innerer Vorgänge, und darum trifft das Märchen mit ihrer Vorstellungsart zusammen.

Sobald im Kinde das Ichgefühl erwacht, empfindet es sich zum erstenmal als ein von seiner Umgebung Gesondertes, als ein Individuum; durch den Übergang von der dritten zur ersten Person kommt es sprachlich zum Ausdruck. Indem es Bewegungen und Gefühle als von seinem Körper ausgehend oder zu seinem Körper gehörig erkennt, setzt es sich in bewußten Gegensatz zur Mitwelt. Diese zu erkennen, die von ihr

*) Biedenkapp, Sonnenmär (Leipzig, Brandstetter) u. Was ich meinem Sechsjährigen erzähle (Jena, Costenoble).

ausgehenden Eindrücke zu deuten, ist nun sein mächtiges Verlangen; ein lebhafteres Interesse an den Dingen ringsumher erwacht in ihm, und der kindliche Geist tritt seinen Eroberungszug durch die Welt an, um von ihr mit seinen Sinnen Besitz zu ergreifen. Es kennt aber nur die Kräfte und Eigenschaften die es an sich selbst wahrnimmt, und diese verleiht es daher unwillkürlich ohne Unterschied seiner ganzen Umgebung, den Menschen sowohl als den Tieren und den Dingen: der Hund macht Besuche, die Puppe ist hungrig, der Stuhl leidet Schmerzen. Das gibt denn Veranlassung zu den bekannten ergötzlichen Szenen des Kindeslebens, die aber nur darum die Verwunderung der Erwachsenen erregen, weil sie vergessen haben, wie Kinder empfinden. Ein Mädchen zwischen zwei und drei Jahren stößt sich an dem Bett; es will schreien, besinnt sich jedoch, steckt demselben die Zunge aus und läuft weg. Eine bekannte Parallele bietet der Perserkönig Xerxes, der den Hellespont geißeln ließ, weil er seine Brücken nicht tragen wollte. Noch ein elfjähriges Mädchen nahm eine Rouleauxschnur, über die es gefallen war, und schlug sie wiederholt gegen die Wand, mußte aber schließlich doch über sich selbst lachen. Doch der kindliche Geist haftet nicht an dem Nahen; er schweift schon gern in die Ferne und fliegt, so weit das Auge reicht, bis zu den Wolken und zu den Sternen. Alles, was sich bewegt, was glänzt und was tönt, rührt an seine Sinne. Da erschließt sich ihm täglich so viel Neues, daß seine Fülle es zu keinem Maßstab der Wirklichkeit kommen läßt; er sieht so viel Wunderbares — wunderbar, weil ihm die Ursachen des Seins und Geschehens noch unbekannt bleiben —, daß die erregte Phantasie Dinge für wirklich hält, nur weil sie das nicht für unmöglich halten kann, und Riesen und Zwerge werden ihm vertraute Vorstellungen. Eine Parallele gewähren die abenteuerlichen Vorstellungen von Menschen mit einem Bein und von Menschen mit Vogelköpfen, die dem Mittelalter geläufig waren und die in dem Volksbuch „Ernst von Schwaben“ eine große Rolle spielen. Doch bald genügt dem Kinde nicht mehr zu erfahren, was ist, sondern es will auch wissen, warum es ist. Eine neue Wißbegier regt damit leise ihre Schwingen, und Fragen nach der Ursache werden laut. Aber es vermag wegen der Sinnlichkeit und Vermenschlichung seiner Betrachtungsweise nicht die wirklichen kausalen Beziehungen einzusehen. Es sieht daher in dem Sturm leichter einen gewaltigen Riesen, der aus einem Nasenloche bläst, als ein Strömen der kalten Luft nach der Wärmequelle; es erblickt in den Schneeflocken lieber die Federn aus Frau Holles Bett, als durch Abkühlung regelmäßig auskristallisierte Nebelbläschen, und es erkennt in dem Gewitter eher den über die Wolken rollenden Ziegenwagen Thors, dem die Funken aus der Achse springen, als den „im letzten Grunde durch Sonnentätigkeit erzeugten elektrischen Funken“. Die kindlichen Deutungen aber sind echt märchenhaft, und das Märchen ist daher für das Kind gesunde geistige Nahrung. Was ganze Völker in ihrer Kindheit lebenskräftig und lebensfreudig erhalten hat, kann auch für das Kind späterer Bildungsstufen nicht schädlich sein, zumal es die Entwicklung der Menschheit in großen Zügen durchlaufen muß.

Der Märchenstamm hat zwei mächtige Äste getrieben: das Volksmärchen und das Kunstmärchen. Ersteres bildet den ältesten Sproß und ist daher einfacher und naiver; es soll von dem Kinde auch zuerst gelesen werden. Das Kunstmärchen ist eine bewußte dichterische Fortbildung des Volksmärchens; es behält seine symbolische Anschauungsweise bei, wurzelt aber durchaus in der neuen Zeit und spiegelt die Gedanken und Empfindungen seiner Dichter wieder. Es hat daher eine kompliziertere Seele, ist geistreicher in seiner Form und mannigfaltiger in seinen Stoffen. Daher stellt es an die Leser höhere geistige und seelische Forderungen, und Kinder können sie erst in einem fortgeschritteneren Alter lesen, wenn das Weltbild in ihrem Geiste feinere Linien erhalten hat durch die wachsende Kenntnis der Dinge, die vermehrte Einsicht in die Kräfte, die sie beherrschen, und durch den tieferen Einblick in die

Mannigfaltigkeit des menschlichen Herzens. Noch immer wenig geneigt, Gedanken in abstrakter Form nachzudenken, Gefühle in psychologischer Zergliederung nachzufühlen und Vorgänge des Volks- und Naturlebens in rein entwickelnder Form vorzustellen, ist das Kunstmärchen in seiner sinnenfälligen und anmutigen Form geeignet, Stoffe an die Kinder heranzubringen, die sie in abstrakter Darstellung nicht zu erfassen vermögen, und es fördert daher seine geistige Entwicklung. Dazu kommt, daß die Anwendung von Symbolen zur typischen Darstellung zwingt, und das Typische faßt das Kind früher als das Individuelle, wie ja auch die geschichtliche Entwicklung zeigt, daß der Mensch im Laufe der Zeit immer mehr individuelle Geltung gewinnt und die Kunst zur Darstellung des Individuums nur über die Darstellung des Typus gelangt ist.

Das Märchen gehört also — selbst wenn wir nur an seine Bedeutung für das geistige Leben des Kindes denken und von seinem poetischen Wert absehen, der ihm so unbestritten eigen ist, wie der Rose die Schönheit, die man anbaut, um aus ihr Rosenöl zu pressen — zu seinem besten Lesestoff. Die Frage aber, wie lange es Märchen lesen soll, läßt sich nicht so leicht beantworten; es wird auch individuell sehr verschieden sein. Nur die Forderung läßt sich — meiner Meinung nach — nicht abweisen, daß das Kind schon über das Märchen hinauswachsen muß, daß es also auch gewöhnt werden muß, Darstellungen in rein sachlicher Form zu lesen; denn die einseitige Ernährung ist für den Geist ebenso schädlich wie für den Körper. Lesen muß es aber die Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm und die Märchen und Geschichten von Andersen; sie sind das Beste und Eigenartigste, was die Märchenliteratur hervorgebracht hat. In jüngster Zeit hat freilich das Kunstmärchen noch eine neue Entwicklung genommen, indem es naturgeschichtliche und geschichtliche Stoffe in seinen Kreis gezogen hat. Für Kinder kommen nur die Märchen von Ewald in Betracht*), für Erwachsene auch die von Kurd Laßwitz*). Denn das darf nicht vergessen werden, daß es auch Märchen für Erwachsene gibt. Unsere größten Dichter haben es nicht verschmäht, Märchen zu schreiben: Goethe, Hebbel, Anzengruber, Mörike, Keller und Storm haben unter seinem farbigen und bunten Gewand manche tiefe Weisheit ausgesprochen und manches erschütternde Seelengemälde geliefert. Auch die deutschen Romantiker, die Begründer des Kunstmärchens, haben es benutzt, um menschliche Verhältnisse zu erzählen, die zu verstehen weit über die Fähigkeit von Kindern hinausgeht. Leo Berg hat eine gute Auswahl derselben getroffen.**) Dem Erwachsenen bereitet das Märchen einen doppelten Genuß — gleichviel ob er die Freunde seiner Kindheit oder die Märchen seines Alters liest — indem er nun auch die Form bewußt genießt, während er als Kind nur bewußt stofflich genossen hat. Wie stark übrigens das Märchen im Volksbewußtsein wurzelt, zeigte das Preisausschreiben der Woche, das 4025 Märchen hervorrief, von denen die dreißig besten zu einem Buche zusammengestellt wurden. Wenn auch keine originellen Arbeiten entstanden sind, so stehen sie doch durchschnittlich auf einer beachtenswerten Höhe, welche jedoch von dem Märchen des Arbeiters Traulsen weit überragt wird; denn es atmet eine so köstliche Urwüchsigkeit und ist mit so trockenem Humor erzählt, daß einem das Herz im Leibe lacht. Dr. Biedenkapp wird daher das Märchen auch nicht verdrängen können, selbst wenn er Besseres zu bieten hätte, als er in seinen zwei Büchlein geboten hat. Er will zwar, was das Märchen auch will, den kindlichen Sinn für die großen Rätsel des Alltags wecken. Aber während das Märchen der geistigen Entwicklung des Kindes gemäß ist, stellt er dieselbe

---

*) Ewald, Ausgewählte Märchen (Leipziger Buchdruckerei-Aktiengesellschaft).

*) Laßwitz, Seifenblasen (Berlin, Felber) u. Nie und immer (Leipzig, Diederichs).

**) Leo Berg, Deutsche Märchen des 19. Jahrhunderts (Hüpeden u. Merzyn).

auf den Kopf, indem er in rein belehrender Form die schwierigen Dinge der kausalen Beziehungen im Naturganzen erörtert und nicht selten gegen das Märchen polemisiert. Da zugleich seine dichterischen Fähigkeiten gering sind, so tötet er statt zu wecken: er hängt an die lebendige Phantasie des Kindes die Bleigewichte unverstandenen Wissens und setzt vor seine weitgeöffneten Augen die nebelgraue Brille leerer Worte. Man lese nur seine beiden Büchlein und ich bin sicher, daß man sie unwillig beiseite legen wird. Die vereinigten deutschen Prüfungsausschüsse für Jugendschriften haben aus ähnlichen Erwägungen heraus die Biedenkappschen Bücher nicht in ihr Verzeichnis aufgenommen, das alljährlich zu Weihnachten erscheint und eine nach Altersstufen geordnete Übersicht gibt, was an lesenswerten Jugendschriften vorhanden ist.

Wer einen Führer durch das üppig wuchernde Gefilde dieser Schriften wünscht, dem sei diese Liste aufs beste empfohlen. Sie wird bei der Auswahl jedem die trefflichsten Dienste leisten. Das Verzeichnis empfehlenswerter Jugendschriften ist kostenlos von W. Sänger, (Hamburg 22, Wagnerstr. 53) zu beziehen, von dem auch eine Zusammenstellung der von Mitgliedern der Prüfungsausschüsse verfaßten Schriften, die jene Auswahl begründen, zu erhalten ist.

RUNDSCHAU

NIETZSCHE ALS PÄDAGOG

Nietzsche war groß als Vernichter. Seine Bedeutung liegt zunächst in seinen Negationen. Er ist sich dessen — wenigstens hinsichtlich seiner Bildungsvorträge — selbst bewußt. In einem Briefe an Malwida von Meysenbug kritisiert er seine Reden „Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten" als eine Sammlung von lauter negativis, bei deren Lektüre man zuletzt einen trockenen Hals ohne erfrischenden Trunk bekäme.

Es ist nicht zu leugnen, die negative Seite des Pädagogen Nietzsche ist stärker als die positive. Aber falsch ist es, zu behaupten, Nietzsche sei über einige schwache Andeutungen nicht hinausgekommen (Grimm, Das Problem Friedrich Nietzsches, Berlin 1899). Und falsch ist trotz aller Widersprüche, die im Wesen Nietzsches begründet liegen, zu sagen, man finde, wohin man auch greifen möge, nur „Unsicherheit" und regelloses „Umhertasten" (Ludwig Stein, Friedr. Nietzsches Weltanschauung und ihre Gefahren, Berlin 1893).

Die vorliegende Arbeit*) beweist, daß seine pädagogischen Mängel und Vorzüge im Grunde einem einzigen Prinzip, dem pädagogischen Individualismus, entsprangen, und daß Nietzsche nach dieser Seite hin durchaus als konsequenter, wenn auch als extremer Denker gelten muß. Sie beweist ferner, daß auch schon der junge Nietzsche Positives zu geben vermochte, und zwar auf einem Gebiete, wo er bis heute noch gar nicht als berufener Vertreter gilt: auf dem Gebiete der Pädagogik.

Nietzsche hat das Staatsproblem nicht gelöst; aber er hat doch den Staat auf die Grenzen hingewiesen, die er einhalten muß, wenn er nicht kulturhinderlich sein will. Nietzsche konnte auch das Problem der Wissenschaft nicht lösen; aber er hat doch die Wissenschaft zurückgeschreckt vor Gebieten, die sie nicht in ihrer Tiefe erforschen kann. Auch die Probleme der Pädagogik fanden in Nietzsche nicht den großen Rätsellöser; aber er hat doch mit Geschick und Energie auf die grundliegenden Schäden unseres Bildungswesens hingewiesen und mit dem Feuereifer der Jugend und der Beredsamkeit

*) Ernst Weber, Nietzsche als Pädagog. Die pädagogischen Gedanken des jungen Nietzsche im Zusammenhang mit seiner Welt- und Lebensanschauung. (Leipzig 1907. Ernst Wunderlich.)

des Künstlerdenkers die pädagogischen Werte hervorgehoben, die unserer Zeit vonnöten sind, will sie jenen Schäden wirksam begegnen.

Freilich sind die pädagogischen Gedanken des jungen Nietzsche nicht frei von theoretischen Widersprüchen und praktischen Unmöglichkeiten. Aber der Wert der Ideen Nietzsches liegt nach meinem Ermessen auch gar nicht in den systematischen Konsequenzen, überhaupt nicht im System, sondern mehr in den losgetrennten, kräftig betonten Einzelheiten. Die Worte Nietzsches, die er im 201. Aphorismus seiner „vermischten Meinungen und Sprüche“ über den Wert eines philosophischen Systems zu sagen weiß, gelten auch von seiner Jugendpädagogik: Nicht „im Ganzen, im Bau“ liegt ihr Wert; „die Nachwelt findet ihn in dem Steine, mit dem er“ — der Pädagoge — „baute und mit dem von da an noch oft und besser gebaut wird: also darin, daß jener Bau zerstört werden kann und doch noch als Material Wert hat.“

Ernst Weber-München.

NIETZSCHE
EIN JUGENDVERDERBER?

Was aber den begabteren, edleren Jüngling zu Nietzsche zieht, das ist gerade die stolze Geistesfreiheit, die durch seine Schriften weht, die jede Furcht und Fessel abgeworfen hat. Wenn er auch vielleicht den Gedankengehalt nicht versteht oder mißversteht, dies eine fühlt er instinktiv heraus: da ist Adel und Größe und das Gegenteil jeder Knechtsgesinnung. Und das gewinnt ihn. Dazu spricht seine Seele ein feuriges Ja, und ich weiß nicht, warum wir's beklagen sollen. Und ob sein Inneres erzittert und erbraust — kein rechter Frühling ohne Frühlingsstürme und wilde Schmelzwasser. Hier ist einzig das zu wünschen, daß jeder so Erregte in dieser freien, wilden Gebirgseinsamkeit seinen Führer finde, der ihm mit weiser Umsicht den Weg zeige, seinen Weg. Dazu ist freilich der nicht geeignet, der, selber innerlich unfrei und ängstlich, den Suchenden, ohne daß er's merkt, wieder hinter die sicheren Zäune der äußeren Autorität zurückbringen möchte. Denn der Geführte merkt es doch, daß er — angeführt werden soll, und wendet sich ab, um allein weiter zu wandern. Gerade die Jugend in ihrem ersten Freiheitsrausche, dem noch keine Ernüchterung gefolgt ist, hat ein sicheres Gefühl und einen hellen Blick für alle Unfreiheit und Gebundenheit des Geistes und lehnt sich instinktiv gegen alle Schulmeisterei in den Dingen des inneren Lebens auf. Wenn wir der Jugend, die von Nietzsches Feuertrank getrunken hat, verständnislos begegnen und ihr nichts dagegen zu bieten haben als irgend eine staatlich approbierte Wassersuppe, so machen wir die Sache nur schlimmer.

Martin Havenstein - Berlin S.
Friedrich Nietzsche ein Jugendverderber? (Eine Verteidigungsschrift.) Leipzig 1906, Julius Zeitlers Verlag.

BÜCHER

Dr. Fuchs und seine Tertia
Heitere Bilder von der Schulbank von Fritz Pistorius. Berlin 1905. M. 2.40.

Wer heitere Schülergeschichten schreibt, darf noch immer auf ein dankbares Publikum rechnen, wenn auch die Zeiten dahin sind, in denen Ecksteins Gymnasiasten-Burlesken Dutzende von Auflagen erleben durften.

Man hat sich eben inzwischen auf die tiefe Tragik besonnen, die das Schülerleben birgt, die in einem Teile der Selbstmordstatistik ihren erschreckendsten Ausdruck findet, und über die auf die Dauer alle Geschichten von gehänselten Gymnasialprofessoren und überaus witzigen und humorvollen Pennälern nicht hinwegtäuschen können. So ist von Alexander Kjellands „Gift“ bis zu Hermann Hesses „Unteren Rad“ eine Reihe von Schülerromanen entstanden, in denen der Finger auf schwärende Wunden gelegt wird, die das Leben eines erheblichen Teiles unserer Jugend vergiften. Sie bergen so neben den

künstlerischen Werten, die in ihnen geschaffen sind, Kultursaat, von der wir mit der Zeit Erntesegen erwarten dürfen.

Pistorius knüpft an Eckstein wieder an. Neu ist bei ihm allerdings die Note der Herzlichkeit, die im Verkehr des Dr. Fuchs mit seiner Tertia — zuweilen sogar etwas aufdringlich — anklingt.

Das Buch ist kurzweilig zu lesen Sollte der Ehrgeiz des Verfassers sich auf nichts weiter erstreckt haben, so muß das Buch ihm vollauf Genüge tun. Sind Pistorius' Ambitionen aber höher gerichtet gewesen, hat er Fingerzeige und Winke geben wollen, für eine Reform der Erziehung in höheren Schulen, so ist er gescheitert: Sein Dr. Fuchs ist ein temperamentvoller frischer Lehrer, dem es an dem nötigen Humor nicht fehlt. Er liebt die Jugend und verdient ihr Liebling zu sein, sollen wir aber an der Hand der uns aus seinem Unterrichte gebotenen Brocken Schlüsse ziehen, so ist er seinem Wesen nach doch nichts als ein humoristisch geschmückter Schulpedant, der über die hergebrachten pädagogischen Rezeptvorschriften der Extemporalien mit dezimal gewerteter Fehlerbilanz und grammatischer Kreuzverhöre mit einigen stimulierenden Nuancen nicht hinausgekommen ist

HAMBURG H. TH. MATTH. MEYER

Das Sonderklassensystem in neuer Beleuchtung. Von Professor Dr. J. G. Hagmann. St. Gallen, Verlag der Fehrschen Buchhandlung. 50 S.

„Allem andern zuvor bedeutet für Dr. Sickinger das herrschende Schulsystem, trotz seinen einseitigen Unterrichtsplänen und unrationellen Anforderungen und seiner Abhängigkeit von den Mittelschulen, eine unangreifbare Macht. — Das herrschende System ist Basis und Ausgangspunkt der Mannheimer Sonderklassenbewegung."

Mit diesen Worten stellt sich Professor Hagmann von vornherein auf den einzig richtigen Standpunkt. Die moderne Entwicklung der Pädagogik ist an Sickingers Reformwerk spurlos vorübergegangen. Die Mannheimer Organisation weist nicht vorwärts, ängstlich bleibt sie am Alten hängen. Die ihr zugrunde liegende Theorie gibt keinen einzigen neuen zündenden Gedanken, der die Schularbeit mit frischen Energien zu füllen vermöchte; notdürftig sucht sie — wenngleich auch geschickt genug — alte Geleise gang- und wegbar zu erhalten.

Daß dies noch einmal in aller Schärfe zusammenfassend betont wird, darin liegt im besonderen der Vorzug obengenannter Broschüre von Hagmann. Einige Gedanken aus ihr mögen im folgenden Hagmanns grundsätzliche Stellungnahme näher beleuchten:

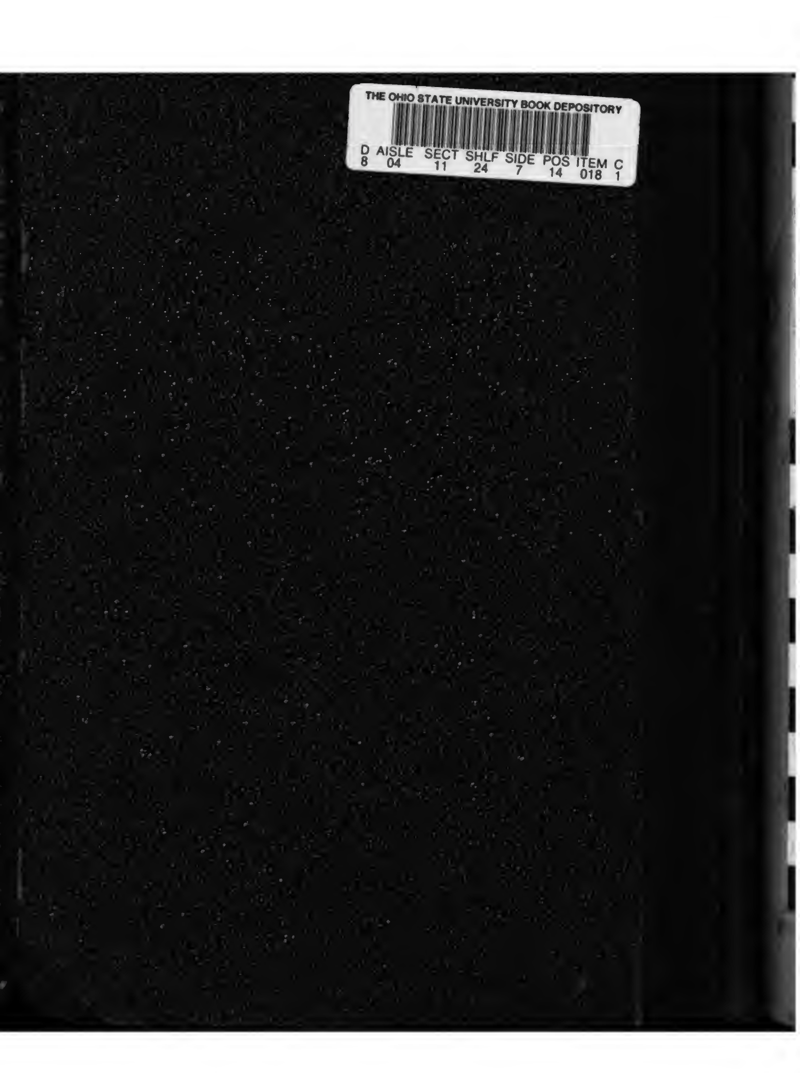
„Wenn Dr. Sickinger den bisherigen Unterricht als Massenunterricht abschätzt, und den durch ihn eingeführten Sonderunterricht zum Individualunterricht stempeln möchte, so bemerken wir ihm, daß sein Sonderunterricht mit eigentlichem Individualunterricht gar nichts gemein hat, und dem von ihm verpönten Massenunterricht um kein Jota vorgezogen werden darf." „Das Kind ist erfüllt von Tätigkeitstrieb. Es möchte malen, zeichnen, bauen, schaffen, singen, spielen; es verlangt zu schauen, zu lernen, zu erfahren. Der Lehrer beobachte und durchschaue diese aufquellende, wachsende Schaffenslust und leite das Kind an zur Selbsttätigkeit, Selbstförderung und Selbstsammlung (s. auch Hagmann: Zur Reform eines Lehrplanes der Volksschule). Diesen schöpferischen Unterricht nennen wir Individualunterricht."

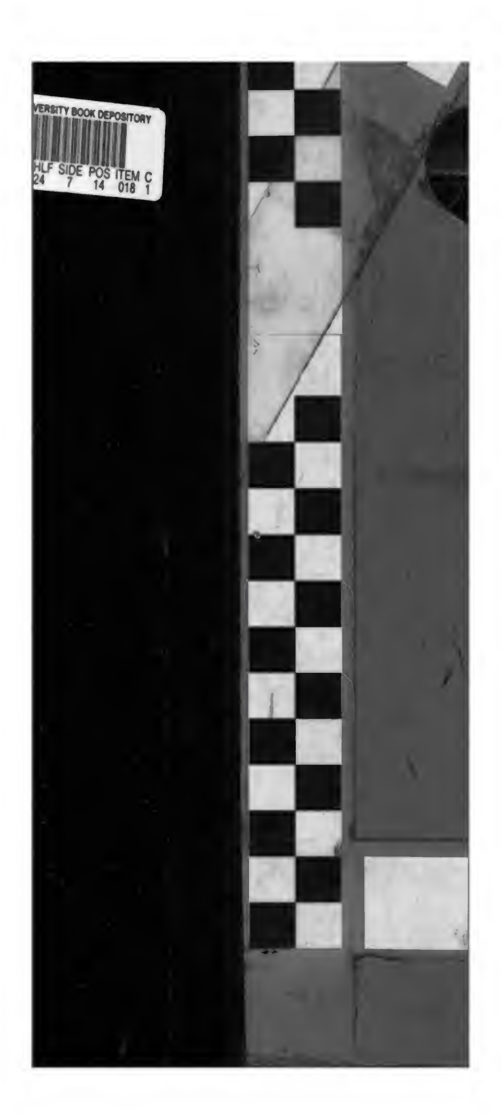
„Da, wo das Leben überall milde ausgleichend die Linien ineinanderführend den innigsten Austausch knüpft und bindet, sollen wir ausscheiden und spalten! Und das alles einem erkünstelten Pensum zuliebe, damit ein veraltetes Schulsystem weiter zu krebsen Raum finde." „Das Sickingersche System bedeutet den Sieg des Pensums."

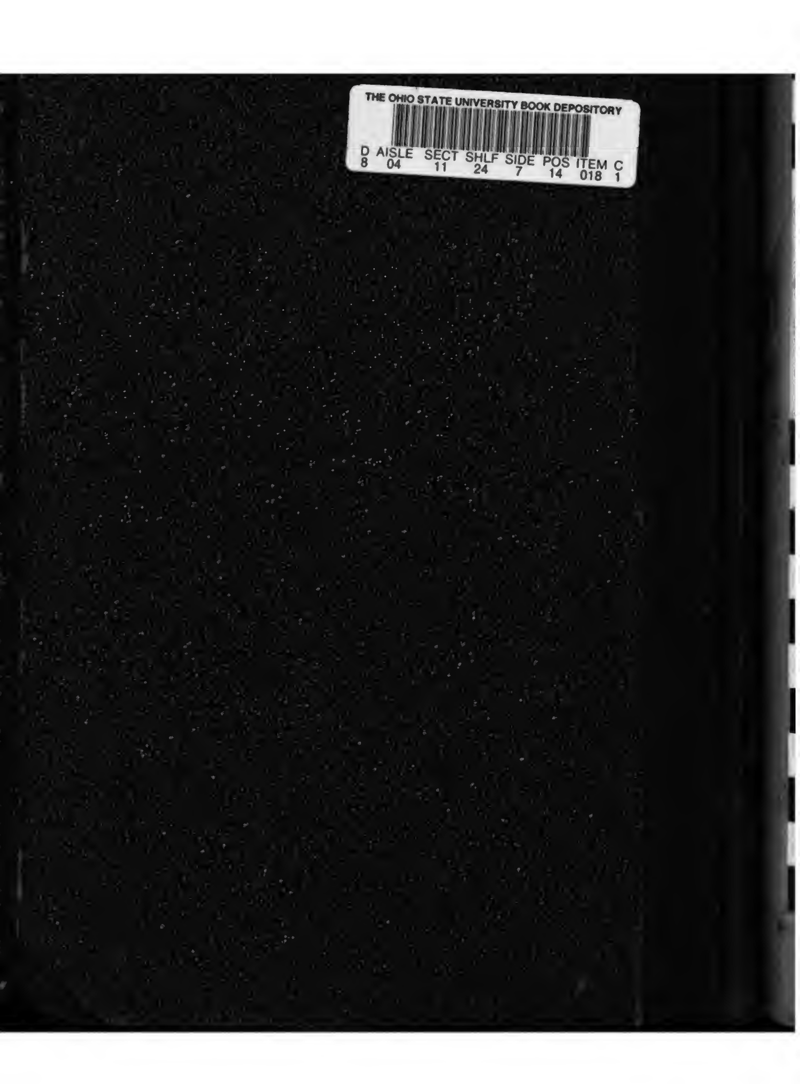
„Die Schule umfaßt bei weitem nicht die volle Existenz des Kindes. Dessen Psyche ist vielseitiger, tiefer und intensiver, oft ganz anders geartet, als das, was es als Schulleistung hervorzubringen genötigt wird." —

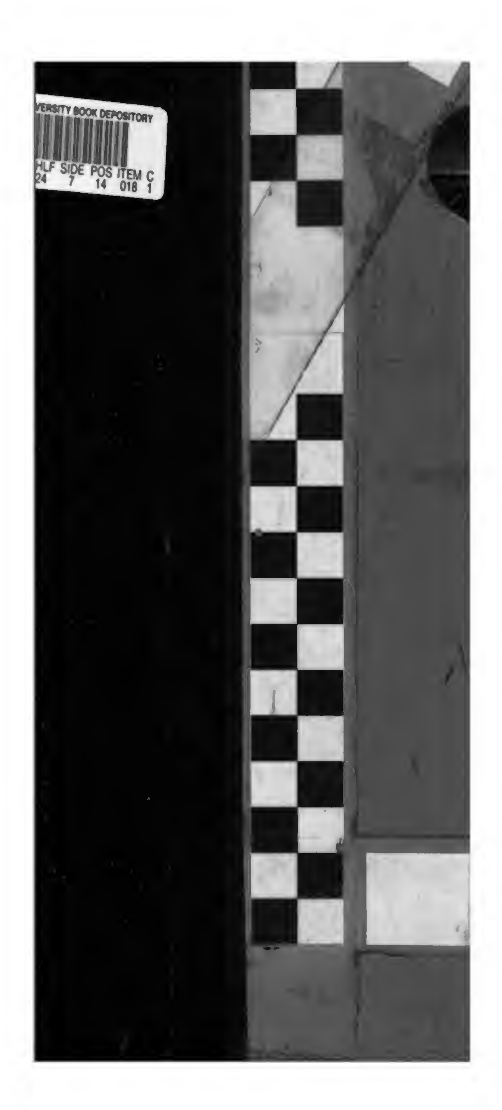
HAMBURG W. PAULSEN


G.E. STECHERT & Co.
(ALFRED HAFNER)
NEW YORK

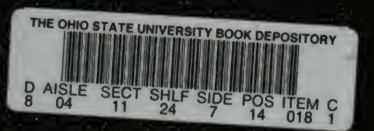

THE OHIO STATE UNIVERSITY BOOK DEPOSITORY
D AISLE SECT SHLF SIDE POS ITEM C
8 04 11 24 7 14 018 1


VERSITY BOOK DEPOSITORY
HLF SIDE POS ITEM C
24 7 14 018 1


THE OHIO STATE UNIVERSITY BOOK DEPOSITORY
D AISLE SECT SHLF SIDE POS ITEM C
8 04 11 24 7 14 018 1


VERSITY BOOK DEPOSITORY
HLF SIDE POS ITEM C
24 7 14 018 1


The Ohio State University
3 2435 05712027 1


THE OHIO STATE UNIVERSITY BOOK DEPOSITORY
D AISLE SECT SHLF SIDE POS ITEM C
8 04 11 24 7 14 018 1